Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9070282
Centre d'intérêt : 770

Gingras, Sylvie

Etude descriptive et appliquée d'un programme d'habiletés sociales privilégiant le jeu de rôle comme stratégie et le modèle inventif comme approche pédagogique / par Sylvie Gingras. -- [Trois-Rivières?] : S. Gingras, 1990.
ill. ; 130 f. ; ill. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. [128]-130.

Vedette(s)-secondaire(s) : [illegible] Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation.

Descripteur(s) : Jeu de rôle * Développement social * Développement de la personnalité * Relations interpersonnelles * Difficulté d'apprentissage * Adaptation sociale * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Habilo (Programme) * Formation personnelle et sociale

---

Ce rapport de recherche concerne l'étude et l'analyse d'un programme de formation personnelle et sociale visant à faire acquérir à l'enfant âgé de dix à douze ans ayant des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation des attitudes et des comportements qui lui permettent de vivre de meilleures relations avec autrui. Le programme, intitulé "Habilo" privilégie le jeu de rôle comme stratégie pédagogique et s'inscrit dans la philosophie du paradigme inventif. Ainsi, l'objectif premier du rapport est une clarification du programme Habilo en tant qu'application du paradigme inventif. Pour ce faire, on présente d'abord le programme Habilo et on clarifie les concepts de paradigme inventif et de jeu de rôle. Puis, l'utilisation d'une grille d'analyse permet de conclure que le paradigme inventif convient au vécu des élèves qui y participent et que le jeu de rôle est une stratégie qui facilite la finalité et les objectifs du paradigme inventif, soit l'autodéveloppement et l'engagement social.

Type de document :

907282

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ÉTUDE DESCRIPTIVE ET APPLIQUÉE D'UN PROGRAMME D'HABILETÉS SOCIALES PRIVILÉGIANT LE JEU DE ROLE COMME STRATÉGIE ET LE MODELE INVENTIF COMME APPROCHE PÉDAGOGIQUE

par

SYLVIE GINGRAS

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

mars 1990

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord Mme Madeleine Dwane mon directeur de mémoire qui a su me supporter, me conseiller admirablement tout au long de ce travail. Son débordement d'énergie m'a permis d'aller au bout de mon projet. Je me considère chanceuse d'avoir reçu un encadrement à la fois humain, rigoureux et professionnel.

Je remercie également Pierre, mon conjoint qui par ses encouragements en temps opportun a alimenté ma persévérance.

Enfin, j'exprime mes remerciements à tous mes collègues de travail qui ont bien voulu me fournir commentaires, critiques lorsque je n'ai eu besoin.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS..... ii

TABLE DES MATIERES..... iii

INTRODUCTION..... 1

CHAPITRE I : Problématique..... 7

1.1 Etat de la question..... 7
1.2 Importance et limites de la recherche..... 16
1.3 Objet de la recherche..... 18

CHAPITRE II : Cadre de référence..... 19

2.1 Description du programme d'habiletés sociales..... 19
2.2 Description et fondements du modèle inventif de l'éducation..... 53
2.3 La dimension exemplaire du paradigme inventif : Gérard Artaud et Jacques Grand'Maison..... 62

CHAPITRE III : Méthodologie..... 72

3.1 Définition du concept jeu de rôle..... 72
3.2 Elaboration et présentation de la grille d'analyse 89

CHAPITRE IV : Illustration d'une pratique..... 93

4.1 Description du déroulement d'une période d'activité 93
4.2 Objectivation d'une pratique.....103

CONCLUSION: Question de cohérence et nouvelles orientations.122

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....127

INTRODUCTION

A la sortie du baccalauréat en psycho-éducation j'ai rapidement pris connaissance du milieu scolaire sous la fonction d'éducatrice dans le domaine de l'adaptation scolaire. A cause de la nouveauté de cette tâche dans mon milieu scolaire, le rôle d'éducatrice scolaire qui m'était attribué était vaguement défini. Cette situation en l'occurrence me donnait une certaine latitude, liberté voire un pouvoir d'action quant à l'exercice de la tâche. En fait, le secteur affectif et social constituait le seul domaine d'intervention désigné par le milieu scolaire.

Antérieurement, dans ce milieu, la formation personnelle et sociale était uniquement dévolue aux enseignants qui l'abordaient sporadiquement en utilisant par surcroit quelques techniques. Partageant quotidiennement le vécu des enfants j'ai donc vite réalisé qu'il y avait place à l'élaboration d'un programme d'activités à caractère innovateur.

Pour moi, il était indéniable qu'investir dans le domaine de la formation personnelle et sociale était nécessaire considérant la clientèle constituée exclusivement d'enfants manifestant une carence socio-affective et/ou des difficultés d'apprentissage importantes. En fait, les enfants manifestaient des comportements sociaux inadaptés qui justifiaient en soi des interventions spécifiques.

Par l'intermédiaire d'une personne j'ai d'abord porté de l'intérêt au développement des habiletés sociales. Ayant pris connaissance de quelques expériences vécues dans d'autres milieux j'étais convaincue que l'implantation d'un tel programme aurait un impact considérable. Pour moi, cet impact ne se limiterait non seulement à l'enfant mais s'étendrait éventuellement à l'ensemble du milieu.

Cet intérêt a pris forme dans l'élaboration et l'application d'un programme de développement d'habiletés sociales. Après une première évaluation des activités de ce programme j'ai reconsidéré mon intervention, j'ai adapté et reformulé un deuxième programme d'habiletés sociales intitulé Habilo.

C'est à ce moment que j'ai réalisé que mon programme d'intervention se composait d'activités centrées sur l'action. Le temps était venu de m'arrêter et de réfléchir à cette dynamique de façon à éclairer l'action, la préciser et la compléter. Il s'agissait en effet de garantir au programme déjà élaboré des assises théoriques rigoureuses et de dégager des adaptations éclairées.

Ainsi, il était devenu évident pour moi qu'entreprendre des études supérieures constituait le geste à poser afin de mener à bien ma démarche d'analyse réflexive. Sans contredit le milieu universitaire s'avérait être la meilleure ressource pour m'ap-

porter appui, support et encadrement dans l'elaboration de mon projet.

En effet, il émerge de mes constatations, de mon questionnement une problématique davantage explicitée dans le premier chapitre de ce rapport. De plus, à l'intérieur de celui-ci, on retrouve l'importance que revêt cette recherche et les limites qu'elle comporte.

Manifestement le programme d'habiletés sociales Habilo s'avère une pratique novatrice nécessaire et fondée qui emerge d'une prise de conscience de la situation scolaire et est, en l'occurrence, une réponse à un malaise ressenti. Sachant que chaque pratique éducative véhicule une philosophie, le programme Habilo, consciemment ou inconsciemment, poursuit une finalite, a des consequences et privilegie un certain modele socio-culturel. Le programme Habilo et la stratégie du jeu de rôle qu'il privilégie, par leur existence et leur nature tentent de former des individus selon un modèle de la personne et de la société. Selon moi Habilo et le jeu de rôle s'inserent dans la pensée illustrée et explicitée dans le paradigme inventif decrit par Bertrand et Valois(1982) lequel reconnait la complémentarité des différences dans l'union des personnes visant l'auto-développement et l'engagement social des individus. Ainsi évaluer dans quelle mesure le programme Habilo et le jeu de rôle rejoignent, permettent de véhiculer les composantes qui caractérisent le paradigme inventif compose les éléments de la question dont fait

etat le premier chapitre de ce rapport. En fait, le premier chapitre se veut être une clarification de la problématique, de l'importance de la recherche, de ses limites et une présentation de l'objet de la présente recherche.

La démarche d'analyse du programme d'habiletés sociales Habilo implique qu'il soit décrit et présenté. Ainsi la description détaillée du programme se retrouve au début du second chapitre pour contribuer, supporter la clarification de la situation, de l'innovation.

Dans '' Les options en éducation ''(1982) Bertrand et Valois disent que le système scolaire voit sa pratique éducative déterminée par le paradigme socio-culturel et selon eux il est temps d'en proposer un qui s'oppose au paradigme industriel qui domine actuellement. Le paradigme inventif fait partie des propositions dont font allusion Bertrand et Valois. La description des fondements et des composantes qui caractérisent le paradigme inventif de l'éducation se joint à la description du programme Habilo pour constituer la deuxième partie du cadre de référence.

Pour situer cette démarche dans un contexte davantage éducatif le psycho-pédagogue Gérard Artaud et le sociologue Jacques Grand'Maison sont prioritairement les auteurs clés qui soutiennent cette réflexion. En effet, en retenant ces deux auteurs le concept du ''je'' (Artaud) et le concept du ''nous'' (Grand'

Maison) se conjuguent pour former la dimension exemplaire du paradigme inventif. En fait, la description de la dimension exemplaire complète le second chapitre de ce rapport de recherche.

L'objet d'étude c'est le programme d'habiletés sociales Habilo mais le jeu de rôle occupe la place comme stratégie facilitatrice. Ainsi, pour entreprendre le processus de clarification de la question posée, l'étude conceptuelle du jeu de rôle constitue la première partie du chapitre de la méthodologie. Cette revue de littérature permet d'élaborer une définition du concept ''jeu de rôle'' tel qu'appliqué dans le programme d'habiletés sociales Habilo.

A la suite de la clarification du concept jeu de rôle, une grille d'analyse est élaborée à partir du modèle inventif et également présentée à l'intérieur du chapitre de la méthologie. Par la suite, dans le dernier chapitre, la définition résultant du jeu de rôle est mise en relation avec la grille d'analyse élaborée antérieurement.

Au dernier chapitre, intitulé illustration d'une pratique, on retrouve la description détaillée du déroulement d'une période d'activité à laquelle est également appliquée la grille d'analyse extraite de Bertrand et Valois.

Enfin, la dernière démarche de cette étude consiste à dresser le bilan critique du programme d'habiletés sociales Habilo,

à dégager des prospectives en termes d'améliorations en regard du niveau de cohérence entre la finalité du programme, son opérationalisation et le modèle inventif.

CHAPITRE I

Problematique

1.1 Etat de la question

Ce rapport de recherche concerne l'etude et l'analyse d'un programme de formation personnelle et sociale visant à faire acquérir à l'enfant âgé de dix(10) à douze(12) ans des attitudes et des comportements lui permettant de vivre de meilleures relations avec autrui(famille, école, pairs). Le programme intitulé Habilo, axé sur l'acquisition d'habiletés sociales chez les enfants de niveau primaire privilégie le jeu de rôle comme stratégie pédagogique. Ainsi, nous considérons aussi qu'Habilo et ses composantes s'inscrivent dans la pensée, la philoscphie du paradigme inventif tel que défini par Bertrand et Valois (1982). Cette considération institue le point de départ de la présente recherche axée sur l'examen des fondements du paradigme inventif en relation avec le programme d'habiletés sociales Habilo et l'utilisation du jeu de rôle comme stratégie pédagogique privilégiée.

Un regard rétrospectif sur ma carriere sert de toile d'Ariane sur laquelle s'est tissée, s'est articulée avec le temps une recherche de sens de mes interventions pédagogiques.

la fonction d'éducatrice scolaire, on me désigne le secteur affectif et social comme cible d'intervention. Auparavant, le secteur de formation personnelle et sociale était uniquement dévolu aux enseignants davantage préoccupés par la formation académique. Une telle situation justifiait la non-obligation du milieu scolaire, des enseignants d'inscrire dans son programme institutionnel des activités ayant comme objectifs des comportements à caractères affectifs et sociaux. Chaque enseignant décidait, occasionnellement de prévoir,le temps et le contenu des activités de ce type. Chacun demeurait le seul maître à bord. Les activités faites se résumaient à l'application de quelques activités inspirées prioritairement du programme PRODAS et spécifiquement la technique dite ''le cercle magique''. Trop souvent la planification de ces activités se résumait à la mise à l'horaire afin de répondre à une exigence du programme sans une véritable prise de conscience ni une compréhension réelle de la finalité des activités et de leurs conséquences.

Le type d'individu et de société concerné par les activités n'était pas suffisament au coeur des préocupations et pour l'enseignant la centration sur des acquis mesurables émerge comme une préoccupation majeure. Nous ne blâmons pas les enseignants pour cette situation caractérisée par un désintéressement et même une incompétence cachée. En effet, depuis la réforme scolaire chacun d'entre eux a eu à assumer quotidiennement les conséquences de tous les grands changements que toute cette

consequences de tous les grands changements que toute cette reforme accélérée a causés. Peut-on critiquer les enseignants parce qu'au début de la reforme les énergies ont été centralisées sur la mise en place de nouvelles structures, de nouveaux programmes et de nouvelles techniques pédagogiques ? C'est un choix fait par les politiciens, les administrateurs, les enseignants et les parents et qui maintenant doit être assumé par tous et chacun et dont les enseignants ne doivent pas impunement en porter l'odieux.

Cependant un changement se pointe à l'horizon car l'implantation du programme de formation personnelle et sociale au primaire devient obligatoire en septembre 1988. Le programme mis de l'avant par le Ministère de l'Education comprend cinq volets: l'éducation à la santé, à la sexualité, à la consommation, aux relations interpersonnelles et à la vie en société. C'est en 1983 que le Ministère a mis en application ce programme en assurant la formation des titulaires chargés de le dispenser. Le conseiller pédagogique responsable du programme rencontre les titulaires à l'intérieur de journées de perfectionnement ne privilégiant que trois ou quatre volets.

Outre ces conditions favorables il n'en reste pas moins que l'enseignant demeure dépourvu, démuni par les objectifs, les contenus et les démarches de ce programme uniquement à caractère humain et comportemental. Evidemment le manque et la faiblesse

du contenu et des démarches des activités personnelles et sociales décrites dans le programme constituent un problème.

Ayant la conviction que le cheminement du milieu n'est possible que par une intervention concertée, concrète sur le champ à partir de la vie quotidienne nous avons d'abord élaboré et appliqué un programme de développement des habiletés sociales. Suite à l'expérimentation et à l'évaluation des activités de ce programme nous avons reconsidéré l'intervention pour lui donner la structure organisationnelle actuelle appellé Habilo.La structuration du programme d'habiletés sociales Habilo a été nécessaire considérant la clientèle constituée exclusivement d'enfants manifestant une carence socio-affective et/ou des difficultés d'apprentissage importantes. En effet, Habilo se voit justifié par les comportements sociaux inadaptés repérés chez les enfants. Par le contenu et la stratégie du jeu de rôle le programme d'habiletés sociales favorise le développement d'apprentissages et d'habiletés en situation. Il permet à l'enfant d'assumer son quotidien là ou il le vit à tous les jours. Pour lui, il s'agit d'apprendre à dire, à juger, à partager et à transformer l'expérience quotidienne.

Ainsi, nous considérons le programme Habilo comme innovateur car il apporte du neuf dans le milieu. Au lieu d'améliorer, de rénover la situation de la formation personnelle et sociale, Habilo entraine une transformation et un changement car il sort des sentiers battus. Par sa dynamique et son existence le pro-

gramme provoque un changement de la situation de la formation personnelle et sociale actuelle. Il s'inspire toutefois d'expériences faites dans le domaine.

Le programme d'habiletés sociales Habilo n'est pas étranger au vent d'innovation qui souffle en éducation depuis la réforme. Il s'inscrit dans la foulée d'expérimentation et d'innovation fortement encouragée dans tous les secteurs d'éducation. Inévitablement l'ouverture à l'innovation et à l'expérimentation ont entraîné un changement souvent qualifié de ''pendulaire'' par les observateurs. Ce passage d'un extrême à un autre observé en éducation a comme défaut de ne pas considérer les expériences précédentes. Par conséquent, on peut comprendre les critiques faites à l'égard des innovations et des changements qu'elles entraînent dans la société. ''Il est vrai que les éléments positifs apparaissent moins dans une période de changements.'' (Grand'Maison, 1978, p.16). Tous conscients de l'énergie requise pour effectuer un changement avons-nous permis une maturation suffisante aux expériences nouvelles avant de les critiquer et parfois même les rejeter ? Contrairement à l'opinion publique, un changement et une innovation ne sont pas un caprice des praticiens de l'éducation car ils débutent par une prise de conscience de la situation actuelle et sont une réponse à un malaise ressenti.

Présentement dans le secteur de la formation personnelle et sociale des progrès sont identifiables et ils ne sont que le dé-

but d'un avenir prometteur. ''Mais comme en toute situation de changement plus ou moins radicale, il y a inevitablement une periode de tâtonnements, de reprises et aussi d'insecurité.'' (Grand'Maison, 1976, p.170). Ainsi, la dynamique du changement présente dans les nouveaux projets comme Habilo est essentielle pour pallier à l'aliénation des individus de la société et pour encourager la volonté du risque, une efficacité de l'agir et une concertation des forces.

Depuis l'époque des innovations en éducation nous sommes témoins d'une panoplie de blâmes à laquelle participe l'instance patronale, syndicale et parentale. Chacune a brandi l'étendard de ses valeurs sans jamais toutefois pouvoir les nommer. Ainsi, nous constatons que le concept ''valeur'' n'a pas le même sens pour chacune des instances. Peu d'individus partage la conception qu'

> une valeur, est inséparablement un mode particulier d'être, de vivre, de penser, de sentir, de communiquer, d'agir; un mode à la fois personnel et collectif, une conduite de vie et une pratique sociale.(Grand' Maison, 1978, p.54).

Par conséquent, on oublie que ''rien n'est indifférent en éducation''(Bertrand et Valois, 1982, p.2) et que chaque pratique éducative véhicule une philosophie et des valeurs. Ainsi, le programme d'habiletés sociales Habilo et l'utilisation du jeu de rôle poursuivent une finalité et ont des conséquences. Par son existence et sa nature il tente de former des individus selon un modèle de la personne et de la société. En

leurs termes, Bertrand et Valois disent que toute pratique éducative privilégie un certain modèle socio-culturel.

Dans la véritable dramatique scolaire que certains observateurs nous ont dépeint quelques murmures d'autocritique gouvernementale, patronale, syndicale et parentale se fait entendre; mais combien insuffisante encore pour rendre notre système scolaire efficace.

Quel type de jeune désirons-nous former par notre système d'éducation ? Voilà le point de discussion sur lequel toutes les instances doivent orienter leurs échanges et réflexions. C'est une question importante si l'on songe que ''lorsqu'un enseignant choisit une approche pédagogique, il prend parti pour un type de société qui devient le projet sociétal qu'il tente implicitement ou explicitement d'actualiser.''(Bertrand et Valois, 1982, p.138). L'importance de nommer et d'expliciter notre approche pour mieux évaluer le type d'individu et de société que nous favorisons n'est plus discutable. Chaque choix fait par un intervenant a des conséquences sur l'individu lui-même et sur toute la société.

Conséquemment, le système scolaire voit sa pratique éducative s'orienter dans un sens déterminé par un cadre de pensée, une structure qui permet d'expliquer certains aspects de la réalité scolaire. Bertrand et Valois ont appelle ''paradigme'' cet ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui

sont communes aux membres choisissant une approche pédagogique donnée cela implique le choix d'un type de société. En d'autres mots ''le choix d'un paradigme éducationnel se fonde sur le choix d'un paradigme socio-culturel''(Bertrand et Valois, 1982, p.11). Ou bien encore, ''telle éducation, telle société.'' (Grand'Maison, 1978, p.26).

Pour Bertrand et Valois il est temps de proposer un nouveau paradigme qui s'oppose au type de société industrielle. Actuellement le paradigme industriel domine notre société et; par conséquent, notre système scolaire. Le type d'individu qui en résulte craint le risque, privilégie peu les actions collectives et envisage difficilement une concertation des forces. Une société formée de ce type d'individu aura du mal à créer une solution d'avenir face à la pollution, l'exploitation des ressources et l'incompatibilité des cultures qui nous menacent et cohabitent.

Pour solutionner le macroproblème mondial décrit ci-dessus Bertrand et Valois affirment qu'il est nécessaire qu'une transformation du paradigme industriel qui le sous-tend se réalise. Ce nouveau paradigme est le paradigme inventif. Le paradigme inventif reconnait la complémentarité des différences dans l'union des personnes visant l'auto-développement et l'engagement social des individus. Pour actualiser la fin dictée par le paradigme inventif il y a une multitude de moyens concrets et

d'approches. Le programme d'habiletés sociales Habilo et l'utilisation du jeu de rôle tentent à former, dans leur mesure, des individus selon le modèle du paradigme inventif dans sa conception de la personne et de la société en devenir.

Habilo n'épuise pas totalement les potentialités du paradigme inventif, tout comme les deux dimensions qui le sous-tendent. La conception de l'apprentissage de Gérard Artaud et celle d'autodéveloppement personnel et social de Jacques Grand'Maison soutiennent le programme d'habiletés sociales pour actualiser les finalités dictées par le paradigme inventif. Le concept du ''je''(Artaud) et le concept du ''nous'' (Grand'Maison) se conjugent pour former les assisses théoriques et psycho-sociales du paradigme inventif de l'éducation.

Le paradigme inventif tel que décrit par Bertrand et Valois ne se retrouve pas comme tel à l'état pur dans Habilo. La description qui en est faite est en quelque sorte un idéal. L'importance réside dans l'éclairage et le repérage du paradigme qui domine le vécu de l'élève et dans une interprétation nouvelle de ses expériences. Bertrand et Valois vont jusqu'à dire que si le paradigme inventif dominait il ''appellerait une conception de l'éducation difficile à imaginer maintenant et qui, de toute façon, devrait être inventée par tous et chacun.'' (Bertrand et Valois,1982,p.121). Dans cette même idée Artaud cite Mead qui dit ''les modèles doivent être réinventés par la génération

montante, parce qu'aucun adulte ne peut enseigner à l'enfant quel sera la prochaine étape.''(Artaud, Nature et Culture: ...,p.22).

Ainsi, en faisant cette recherche nous démontrons une application concrète du paradigme inventif qui apparaissait jusqu'ici utopique. Certains diront que l'analyse des fondements du paradigme inventif en relation avec Habilo et l'utilisation du jeu de rôle est insuffisant pour freiner les effets du paradigme industriel qui domine. Mais n'est-il pas vrai qu'

> à partir d'une personne présente dans le système d'éducation, un paradigme socio-culturel peut se socialiser, c'est-à-dire qu'il peut se répandre et finir par être accepté par un nombre suffisant de transformateurs actifs pour constituer une sous-culture qui devient finalement une majorité.
> (Bertrand et Valois, 1982, p.41).

De plus, ne devons-nous pas faire en petit d'abord ce que nous voulons faire en grand et ne se cacher, attendre en vain mais agir.

1.2 Importance et limites de la recherche

Ce rapport de recherche a d'abord une portée personnelle en offrant l'opportunité de s'enrichir sur le plan conceptuel élargissant ainsi et précisant le cadre de référence. Assumer cette démarche c'est se garantir une façon de faire qui pourra permettre l'analyse des divers programmes à venir et l'intégration dans des équipes élargies, interdisciplinaires centrées sur le même objet d'étude fournissant une expertise.

Une telle recherche porte en soi la possibilité de générer d'autres recherches, de renforcer l'importance de ce type d'intervention dans le monde scolaire et de rendre le milieu plus partenaire. De plus, cette recherche revêt une importance considérable car elle démontre une application concrète du paradigme inventif qui apparaissait jusqu'ici utopique. On dirait même que cette étude dépasse les limites du milieu-école car placés devant le macroproblème mondial, nous ne pouvons plus longtemps retarder l'examen de nos valeurs et de nos interventions.

Par sa forme et sa structure, la présente recherche est une étude à la fois descriptive et appliquée; elle n'est pas une recherche expérimentale et fondamentale, ni une recherche-action. Toutefois, cette recherche est essentiellement scientifique car elle a une rigueur de pensée, de structure et de méthodologie. La problématique formulée est en soi ouverte; elle fait état des difficultés comportementales des enfants sans, toutefois, en faire l'analyse, l'étude de cas. L'intervention proposée en regard des difficultés comportementales est limitée au développement des habiletés sociales. La présente recherche ne fait pas l'inventaire des mesures d'intervention et des activités complémentaires à l'égard de la mésadaptation-socio-affective. De plus, la problématique fait une brèche à l'histoire, elle décrit sommairement la situation scolaire résultant de la réforme et l'état de la formation personnelle et sociale.

Suite à la description du programme d'habiletes sociales,

seul le déroulement d'une période d'activité fait l'objet d'une description plus détaillée. La définition résultant du jeu de rôle n'est pas une analyse conceptuelle exhaustive; elle émerge de l'application faite dans le programme d'habiletés sociales et en l'occurence, se limite à celui-ci. Ensuite l'élaboration de la grille d'analyse est limitée aux seuls critères à caractère social et collectif issus du modèle inventif, son application se restreint à une seule période d'activité du programme d'habiletés sociales.

1.3 Objet de la recherche

En effet, l'objectif premier de ce rapport de recherche se veut une clarification du programme d'habiletés sociales Habilo comme une application du paradigme inventif privilégiant le jeu de rôle comme stratégie. Une attention particulière portée sur la clarification du concept jeu de rôle permettra de vérifier comment cette stratégie véhicule et facilite l'obtention de la finalité du paradigme inventif soit l'auto-développement et l'engagement social des individus concernés. Enfin, à la lumière de l'analyse effectuée de la relation entre les fondements théoriques et la pratique quotidienne, nous aurons une meilleure compréhension du niveau de cohérence atteint et une connaissance des améliorations à poursuivre.

Ce présent chapitre a retracé la trame d'un savoir expérientiel questionné, a défini les intentions visées par ce regard critique et prospectif. Il a été possible de situer cette

question de recherche dans un champ élargi d'un modèle éducatif et d'une contribution à devenir créateur.

CHAPITRE II

Cadre de référence

2.1 Description du programme d'habiletés sociales Habilo

Le modèle psycho-éducatif tel que défini par Gilles Gendreau dans ''L'intervention psycho-éducative''(1978) nous sert de modèle de description du programme Habilo. Le modèle psycho-éducatif compte dix(10) composantes, chacune servant à définir, à saisir la réalité du programme d'habiletés sociales: les sujets, les buts et les objectifs, le contenu, les moyens de mise en relation, le contexte temporel, le contexte spatial, le code et les procédures, le système d'évaluation, le système de responsabilités, l'animation. De plus, pour faciliter une consultation immédiate, on retrouve les appendices à la suite de la description du programme.

a) Les sujets

Habilo s'adresse à des filles et à des garçons âgés de dix à douze ans ayant des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation. Chacun d'eux fréquente l'école et provient de milieux socio-économiques divers.

Sous l'angle de la collectivité, l'enfant vise ressemble à tous les autres enfants du même âge par les aspects suivants:

- à cet âge,l'enfant quitte un univers individualiste pour élargir le cercle de ses relations;
- plus tard, il passe de la période de latence à la puberté(période de remous émotifs et physiques);
- il vit d'importants conflits, générés par son passage à la puberté, avec sa famille, l'école et ses pairs;
- il vit de grandes joies et de grandes peines et,
- il s'oppose à l'autorité.

Cependant, l'enfant à qui s'adresse Habilo diffère des autres enfants de son âge par:

- le mode d'expression de ses joies et de ses peines qu'il utilise (inhibition, violence verbale et/ou physique, timidité, arrogance, manque de vocabulaire...);
- la façon d'entrer en contact avec son entourage(famille, école pairs);
- l'image négative qu'il a de lui-même;
- le niveau académique plutôt faible, et
- le non-respect des consignes.

Sous l'angle de l'individualité, chaque enfant porte en lui une histoire sociale et une dynamique qui lui sont propres.C'est pourquoi il est important pour l'intervenant d'apprendre à bien les connaître et à les cerner.

De plus, l'enfant à qui s'adresse le programme Habilo,tente de satisfaire de nombreux besoins. Selon la theorie de Maslow, ces besoins sont d'ordre physique (boire, manger, se detendre, ...), de sécurité (s'informer d'un chemin, se faire de nouveaux amis,...), d'appartenance et d'affection (dire bonjour à un copain de classe, s'intéresser à l'autre,...), d'estime de soi et des autres (accepter une erreur, soigner son apparence,...) et d'actualisation de soi (utiliser ses talents,...).

b) Le but et les objectifs

•But: Habilo cherche à faire acquérir à l'enfant des attitudes et des comportements lui permettant de vivre de meilleures relations avec autrui (famille, école, pairs) et ainsi parvenir à se faire des amis.

•Objectifs d'ordre pédagogique: (aspect cognitif)

- amener l'enfant à utiliser le langage interiorisé i.e.''se parler à soi-même'';

- amener l'enfant à reconnaître et à experimenter les points d'apprentissage que l'habileté visée suggère;

- amener l'enfant à differencier les trois types de comportements utilisés pour satisfaire ses besoins (mouton, petit boeuf, affirmatif) (c.f.appendice A)

•Objectifs d'ordre psycho-éducatif: (aspect affectif et social)

- amener l'enfant à développer et/ou améliorer:

  . un style ''bien à soi'' de s'affirmer,

  . un meilleur respect des consignes,

  . une plus grande confiance en soi,

  . une façon de résoudre des problèmes,

  . un façon adéquate d'exprimer ses sentiments tant verbalement et/ou non-verbalement.

Au fur et à mesure que l'intervenant et les enfants font connaissance il est intéressant de reformuler les objectifs visés sous forme de ''défi individuel'' d'ordre pédagogique et/ou psycho-éducatif. L'individualisation de ces objectifs permet le respect de la particularité de chaque enfant.

L'enfant parvient à adapter les objectifs à sa personnalité par les critiques qu'il reçoit de l'intervenant et de ses pairs. (voir le point 6 de la démarche sous la composante: le contenu). Il réussit à identifier l'aspect à investir (cognitif, affectif et social) et à le partager avec l'intervenant et ses pairs. A ce moment, l'intervenant en prend note.

A titre d'exemple:

Pour Daniel,

- défi pédagogique: Nommer un point d'apprentissage de l'habileté suite au visionnement du vidéo-modèle;

- défi psycho-éducatif: Attendre qu'autrui (intervenant ou pair) ait terminé sa phrase avant de parler.

c) Le contenu

Le contenu global d'Habilo consiste en une serie d'habiletés (25) définies en comportements spécifiques. Chacune des habiletés, présentée séparément, fait l'objet d'une période d'activité. Conséquemment le programme comporte vingt-cinq(25) périodes d'activité demandant à l'enfant une implication affective graduée selon le contexte d'interaction exigé par l'habileté. Il est moins insécurisant pour l'enfant de répondre au telephone que de répondre à une taquinerie faite par un pair, par exemple.

Par ce contenu, les secteurs de développement visés sont le cognitif, le social et l'affectif. Le secteur cognitif se traduit par les apprentissages que le programme favorise et le développement du langage intériorisé. Le secteur social est exploré par les multiples interactions vécues par l'enfant. De plus, Habilo contribue au développement affectif car l'enfant est placé face à lui même. Cette confrontation est susceptible de lui faire vivre toute une gamme d'émotions agréables et/ou désagréables. Par conséquent, ce vécu riche en prises de conscience aide l'enfant à se construire une personnalité différenciée d'autrui.

L'identification et le choix des sujets participant au programme se fait conjointement par l'enseignant et l'intervenant chargé de l'animation. Ils identifient les participants selon le niveau de difficulté d'entrée en relation (inhibition,

provocation du rejet, bégaiement,...) le niveau d'estime de soi et l'urgence d'intervention versus l'âge. Je m'explique, un enfant âgé de douze ans renfermé sur lui-même est plus favorisé de recevoir l'intervention qu'un enfant de dix ans qui ne dérange qu'en classe.

De plus, dans ce processus d'identification des enfants susceptibles de recevoir l'intervention il importe d'évaluer la position de l'enfant à l'égard des éléments suivants:

- un langage compréhensible par autrui,
- avoir quitté un univers individualiste pour un univers plus élargi,
- avoir atteint un niveau de maturité sociale suffisant i.e. être capable de considérer différents points de vue d'une même situation, et
- être capable de reconnaître et comprendre les points de vue d'autrui.

La démarche utilisée par Habilo se répète à chaque période d'activité et se déroule comme suit:

1) Retour sur la période d'activité précédente. (retour à partir de la feuille-synthèse).

2) Présentation de la nouvelle habileté sociale.

3) Présentation du vidéo-modèle correspondant à l'habileté

sociale de la période d'activité en cours.

4) Discussion sur les comportements et les attitudes appropriés à l'habileté. Identification et discussion sur les points d'apprentissage correspondants à l'habileté.

5) Discussion sur l'utilisation de ces comportements dans leurs relations de tous les jours avec les autres.

6) A tour de rôle, deux par deux, les enfants font un jeu de rôle leur permettant d'experimenter l'habileté. Pendant qu'un enfant s'occupe de la caméra un(les) autre(s) joue(nt) le rôle de critique (détective). Le détective voit à faire une critique aux acteurs de façon à faire ressortir les bons points et ceux à améliorer. L'enfant qui se dit insatisfait de son jeu de rôle peut le reprendre au besoin.

7) Les enfants revoient le vidéo avec l'intervenant et en discutent, si nécessaire.

8) Revision de l'habileté sociale (feuille-synthèse). Sur la feuille-synthèse, l'enfant y retrouve un jeu lui permettant de réviser seul, en dehors de l'activité, l'habileté apprise.(c.f. feuilles-synthèse, appendice B).

9) Loto-perfection et bilan personnel.

Seul le déroulement de la première période d'activité ne respecte pas cette démarche. Lors de celle-ci, l'intervenant se présente (si nécessaire) et présente Habilo, le personnage. De

plus, il explique le pourquoi de ces rencontres et plus précisement:

- les objectifs
- la démarche type d'une période d'activité
- les consignes à respecter
- les trois types de comportements et la loto-perfection
- comment utiliser le matériel (caméra, vidéo,...)
- il répond aux questions posées par l'enfant et,
- permet à l'enfant de manipuler le matériel et de mieux le connaître.

Voici la liste des vingt-cinq(25) habiletés sociales que le programme Habilo présente. L'ordre de présentation des habiletés correspond à un niveau d'implication affective gradué pour l'enfant. A chaque habileté correspond des points d'apprentissage ou de repère. L'asterisque(*) indique que le point d'apprentissage fait appel au langage intériorisé de l'enfant.

1 - Je soigne mon apparence

Points d'apprentissage:

- je m'observe (*)
- j'identifie les améliorations possibles (*)
- j'en choisis une (*)
- je l'applique

2 - Vas-y je t'ecoute (ecouter)

Points d'apprentissage:

- je regarde la personne
- je démontre par des gestes mon interêt
- j'attends mon tour pour parler
- je pose une question sur le même sujet
- j'exprime mon point de vue

3 - Bonjour, je me presente (se presenter)

Points d'apprentissage:

- je décide d'entrer en contact (*)
- je choisis le bon endroit et le bon moment (*)
- je salue la personne
- je me nomme
- je demande le nom de l'autre
- je poursuis le contact établi i.e. la conversation

4 - ...je te presente...(presenter une autre personne)

Points d'apprentissage:

- je presente mon premier ami, au deuxième
- le deuxième au premier

- je mentionne un point d'intérêt commun

5 - Je réponds au téléphone

Points d'apprentissage:

- je salue l'autre
- je me nomme (si nécessaire)
- j'initie le contact (comment ça va? ...est-ce que ça va bien?)
- je demande la raison de l'appel (si nécessaire)

6 - On frappe à la porte (répondre à la porte)

Points d'apprentissage:

- je demande qui est là
- je demande le motif de la visite
- je décide si je dois ouvrir (*)
- je passe à l'action

7 - Je remercie (remercier)

Points d'apprentissage:

- je décide de remercier quelqu'un pour ce qu'il a fait (*)
- je choisis le bon moment et le bon endroit (*)
- je remercie l'autre
- je dis à l'autre pourquoi je le remercie

8 - Je fais un compliment

Points d'apprentissage:

- je décide sur quoi portera mon compliment (*)
- je décide comment le faire (*)
- je choisis le bon endroit et le bon moment (*)
- je dis le compliment

9 - Je reçois un compliment

Points d'apprentissage:

- je le reconnais (*)
- je remercie la personne qui me le donne
- je débute une conversation, si désiré

10 - Je m'excuse (s'excuser)

Points d'apprentissage:

- je décide de m'excuser (*)
- je décide comment le faire (*)
- je choisis le bon endroit et le moment (*)
- je présente mes excuses

11 - Je donne des consignes

Points d'apprentissage:

- je définis ce qui doit être fait et par qui,(*)
- je dis à l'autre ce qu'il peut faire et comment le faire
- je demande à l'autre ses réactions i.e. s'il a compris les consignes
- je modifie ma façon de donner mes consignes, mes instructions, si nécessaire

12 - Je suis des consignes

Points d'apprentissage:

- j'écoute attentivement
- je demande des précisions, si nécessaire
- je repète dans mes mots les consignes
- je peux faire ce qui est demandé

13 - J'ai besoin d'aide (demander de l'aide)

Points d'apprentissage:

- je définis mon problème (*)
- je détermine si j'ai besoin d'aide (*)
- j'identifie les personnes qui peuvent m'aider (*)
- je choisis la meilleure

14 - As-tu besoin d'aide (offrir son aide)

Points d'apprentissage:

- j'observe si quelqu'un a besoin d'aide (*)
- je décide si je veux l'aider (*)
- je décide comment je peux l'aider (*)
- je demande à la personne si elle veut de l'aide
- j'aide la personne

15 - Je partage (partager)

Points d'apprentissage:

- Je décide si je veux partager (*)
- j'identifie avec qui
- j'initie le contact
- j'offre de partager

16 - Pas de problème (s'éviter des problèmes)

Points d'apprentissage:

- j'identifie la situation problematique (*)
- je choisis d'eviter la situation (*)
- je dis à l'autre ce que je décide et pourquoi

- je suggère des alternatives
- je fais ce qu'il y a de mieux pour moi

17 - Tu me taquines (répondre à la taquinerie)

Points d'apprentissage:

- j'identifie la taquinerie (*)
- j'identifie les alternatives de réponses (*)
  a) ignorer
  b) exprimer mes sentiments
- je choisis la(les) meilleure(s) alternative(s)
- je l'applique

18 - J'ai échoué (répondre à l'échec)

Points d'apprentissage:

- j'identifie l'échec (*)
- je cherche les raisons (*)
- je détermine comment l'éviter (*)
- j'applique les solutions retenues

19 - Tu es fâché (répondre à la colère)

Points d'apprentissage:

- je l'écoute
- je lui indique que je le comprend

- je demande des explications, si nécessaire
- je décide ce que je peux faire (*)
- je l'exprime

20 - J'essaie de te persuader (persuader)

Points d'apprentissage:

- je décide de persuader l'autre (*)
- je détermine (*) et exprime mes arguments
- je demande les réactions de l'autre i.e. ce qu'il en pense
- je m'ajuste aux réactions de l'autre

21 - Tu cherches à me persuader (répondre à la persuasion)

Points d'apprentissage:

- j'écoute l'autre
- je détermine le pour et le contre (*)
- je prends une décision et l'exprime

22 - Je négocie (négocier)

Points d'apprentissage:

- j'identifie mon insatisfaction (*)
- je dis en mes mots ce que je comprends de la situation

- je demande à l'autre ce qu'il en pense
- j'écoute sa réponse
- je propose un compromis (solution où chacun donne quelque chose à l'autre)

23 - Savoir dire ''non'' (refuser une demande déraisonnable)

Points d'apprentissage:

- j'identifie la demande déraisonnable (*)
- je décide de dire ''non'' (*)
- je résiste aux demandes
- je refuse catégoriquement

24 - Je ne me laisse pas faire (faire valoir ses droits)

Points d'apprentissage:

- j'identifie mon insatisfaction (*)
- je trouve des alternatives pour faire valoir mes droits (*)
- j'en choisis-une et, (*)
- je l'exprime

25 - Je résous mon problème (résoudre un problème)

Points d'apprentissage:

- j'identifie et je définis mon problème (*)

- j'identifie des solutions (*)
- j'identifie les étapes à suivre (s'il y a lieu) (*)
- je les applique

Liste du matériel et du budget nécessaire:

- téléviseur
- caméra
- trépied
- magnétoscope
- cassette-vidéo avec vidéo-modèles
- cassette-vidéo vierge
- articles divers pour jeux de rôle (cahiers, téléphone...)
- pour l'utilisation de l'émulation (c.f. le système d'évaluation), jetons bleus, blancs et rouges, chiffres de 0 à 9 et environ $2.00 par enfant.

d) Les moyens de mise en relation

Pour favoriser l'atteinte des objectifs et une atmosphère agréable lors des activités le nombre d'enfants par sous-groupe peut varier de quatre à six enfants. La particularité des enfants et le portrait de la dynamique du sous-groupe sont les éléments à considérer pour déterminer le nombre d'enfants.

Pour permettre de placer l'enfant en relation avec les objectifs proposés par l'activité, Habilo utilise le matériel audio-visuel.

Un premier visionnement consiste à présenter à l'enfant un exemple de l'habileté à apprendre. C'est ce que l'on appelle le ''vidéo-modèle'' car il fait référence à la technique d'apprentissage communément appelé le modelage. Un vidéo-modèle est adéquat pour l'enfant si:

- la situation démontrée rejoint son vécu quotidien,
- le personnage de la situation ressemble à l'enfant par son âge, son niveau socio-économique et son habileté verbale,
- la situation démontrée présente tous les points d'apprentissage suggérés par l'habileté.

Le vidéo-modèle est présenté à l'enfant dans le but de lui permettre de jeter un regard sur un comportement spécifique. L'intervenant exprime clairement, à l'enfant, que ce modèle n'est qu'un guide, qu'une façon possible de s'affirmer. Il invite l'enfant à explorer les autres possibilités car le vidéo-modèle n'existe que pour être dépassé.

Le second usage du matériel vidéo est l'enregistrement du jeu de rôle de l'enfant. Le jeu de rôle est pour l'enfant une occasion d'expérimenter l'habileté visionnée. Celui-ci consiste en une improvisation de situations réelles dans laquelle l'enfant peut jouer le rôle d'un autre (parent, enseignant...) ou son propre rôle. Ce moyen d'apprentissage permet à l'enfant d'expérimenter l'habileté dans un climat de sécurité car s'il éprouve des difficultés, il peut recommencer.

Parce que le jeu de rôle est une occasion d'experimenter des comportements affirmatifs (c.f.Appendice A) l'enfant developpe un sentiment de competence et une confiance en soi menant ainsi à un ajustement possible de son comportement. De plus, parce que le jeu de rôle peut être une experience nouvelle pour certains enfants il est important que l'intervenant reconnaisse l'effort manifesté.

Pour faire son jeu de rôle l'enfant se choisit un partenaire avec lequel il imagine une situation ou reprend celle du video-modele. Le fait de copier la situation du video-modele ou d'en imaginer une fait partie du processus d'apprentissage de l'enfant. L'intervenant doit amener l'enfant qui n'a tendance qu'à reproduire, à imaginer ses propres jeux de rôle. Il peut aider l'enfant à determiner le contexte du jeu par des questions: ''Quel rôle veux-tu jouer?''...''Ou se passe la situation?''... ''De quel objet aurais-tu besoin?'' etc... C'est l'occasion de stimuler l'imagination et la créativité de l'enfant.

Pendant que l'enfant realise son jeu de rôle les autres enfants l'observent: se sont les detectives. Par leur observation, les détectives donnent à l'enfant de l'information sur l'exécution de l'habileté. Les commentaires des enfants-détectives portent sur les points d'apprentissage, l'attitude globale de l'enfant (la façon de se tenir, de parler...), les expressions faciales et tout autre observation constructive pour l'enfant.

L'intervenant peut également compléter la critique des enfants, si nécessaire. Cependant si aucun commentaire n'est exprimé par les enfants-détectives, l'intervenant fait ressortir des éléments susceptibles de faciliter des commentaires afin de développer un esprit critique chez les enfants.

De plus, à titre de critique, l'enfant a l'occasion de visionner le jeu de rôle qu'il a fait. Ce troisième usage du matériel vidéo permet à l'enfant de saisir, de comprendre et même d'accepter les commentaires que les autres (pairs, intervenant) lui ont faits. Finalement, le retour direct de l'image et de la voix s'avère suffisant pour déclencher un changement positif du comportement chez l'enfant. Par les critiques reçues et le retour direct de son image l'enfant choisit de consolider sa façon de s'affirmer ou de la modifier.

Au plan individuel, pour éviter que les interventions ne soient qu'improvisées et ponctuelles il est important que l'intervenant clarifie les attitudes et les interventions à utiliser. Les interventions sont individualisées i.e. elles sont différentes d'un enfant à l'autre compte tenu de la particularité de chacun. Il est important que l'intervenant soit attentif aux commentaires que se font les enfants car souvent ils sont riches en intervention. Par ce fait même, l'intervenant partage avec les enfants les interventions à utiliser pour aider l'enfant à rencontrer son défi personnel et à le relever.

e) Le contexte temporel

Les périodes d'habiletés sociales se situent à l'intérieur du temps de classe à raison d'une fois par semaine. La durée d'une période d'activité peut varier de cinquante (50) minutes à soixante (60) minutes selon le nombre d'enfants dans le sous-groupe.

Le temps alloué à chaque phase de la démarche est conditionnel au comportement du sous-groupe et au rythme d'apprentissage de chaque enfant. Cependant, voici un aperçu d'une distribution du temps d'une période d'activité.

- retour sur la période précédente,
- présentation de l'habilete et du vidéo-modèle, 15 minutes
- identification des points d'apprentissage et,
- utilisation ultérieure de l'habileté.
- jeu de rôle deux par deux et,
- visionnement des jeux de rôles. 40 minutes
- revision, feuille-synthèse, loto-perfection et bilan personnel. 5 minutes

f) Le contexte spatial

Le programme d'habiletés sociales Habilo se vit dans un autre local que la classe. L'ameublement est restreint pour laisser le plus d'espace possible à l'exécution des jeux de rôle. On y retrouve le matériel audio-visuel, deux tables, deux pupitres, quelques chaises et une armoire remplie d'articles disponibles pour la réalisation du jeu de rôle (téléphone, cahier,...).

Dans ce local, l'enfant a la liberte de disposer l'ameublement qui lui est necessaire a son jeu de rôle. Il a a le replacer par la suite.

De plus, un tableau noir et des tableaux d'affichage sont utiles à l'animation.

g) Le code et les procedures

Le code prôné par Habilo n'est pas une collection d'interdits mais une façon de vivre en relation avec les autres et l'environnement. Il véhicule des valeurs et une conception du comportement social de la personne.

Le code d'Habilo est de deux ordres:

- A l'égard des personnes
  - respect de soi et des autres
- A l'egard de l'environnement
  - respect du materiel
  - respect de l'équipement audio-visuel

Quand aux consignes qui se rattachent au code:

- par rapport à soi et aux autres:
  - ecouter les commentaires fais par un pair
  - ne pas faire de commentaires désobligeants sur les difficultés que peut rencontrer un pair
  - prendre le jeton donné par l'intervenant (c.f.le système d'évaluation)

- accepter que l'autre soit différent
- lors des déplacements, circuler de façon à ne pas déranger ceux en classe.

• par rapport au respect du matériel et à l'équipement audio-visuel:

- manipuler l'équipement audio-visuel selon les règles d'usage
- ranger le matériel utilisé (objets et ameublement)
- ne lancer aucun objet

h) Le système d'évaluation

Le programme d'habiletés sociales Habilo évalue les apprentissages faits par les enfants à l'aide de l'observation participante de l'intervenant et de l'ensemble du groupe.

Une observation participante du jeu de rôle permet d'évaluer le niveau de compréhension de l'enfant par rapport à l'habileté et aux points d'apprentissage correspondants.

Conséquemment, les points d'apprentissage servent de critères d'évaluation à l'intervenant et aux enfants. Si l'enfant est capable d'expérimenter les points d'apprentissage de l'habilete dans son jeu de rôle, il manifeste une compréhension de ceux-ci. De plus, si l'enfant utilise ce qu'il a appris lors de l'activité précédente durant la période en cours, cela indique qu'il a retenu quelque chose.

L'observation des points d'apprentissage doit se faire avec une certaine rigueur sans rigidité car l'expression de ceux-ci varie d'un enfant à l'autre.

De plus, par l'observation participante, l'intervenant et le sous-groupe peuvent estimer le degré de compréhension en observant si le jeu de rôle de l'enfant est une reproduction du vidéo-modèle ou une nouvelle situation. L'enfant qui est capable de manifester l'habileté dans une autre situation fournit ainsi un indice de compréhension plus approfondie. Cette manifestation n'est cependant pas suffisante pour indiquer que l'enfant a intégré l'habileté. La vérification de l'intégration de l'habileté par l'enfant s'observe en dehors de l'activité i.e. dans des conditions moins contrôlées. Inévitablement, cette observation s'échelonne sur une période de temps plus large.

Outre, l'observation participante, le programme Habilo utilise d'autres moyens d'évaluation. Ces derniers permettent à l'enfant de se situer au niveau de ses apprentissages et de son comportement.

La critique des pairs et de l'intervenant fournissent à l'enfant l'occasion de s'évaluer et de s'adapter. A la lumière des commentaires qu'il reçoit, c'est l'enfant qui décide s'il reprend son jeu de rôle ou non selon son niveau de satisfaction. Un autre moyen permettant à l'enfant de recevoir de l'information est la loto-perfection. Cette loto est un système de jetons

qui offre à l'enfant la possibilité de prendre connoience du comportement qu'il vient d'adopter.

Voici en quoi consiste ce systese:

- Ce systeme necessite l'utilisation de jetons de trois couleurs differentes (bleu, blanc, et rouge)

- A tout moment, lors de la période l'enfant peut recevoir un jeton distribue par l'intervenant. S'il manifeste un comportement de petit lueuf, il reçoit un jeton rouge. S'il manifeste un comportement de mouton, il reçoit un jeton bleu. Finalement, si l'enfant manifeste un comportement affirmatif, il reçoit un jeton blanc.(Pour la description des comportements c.f. Appendice A).

- A la fin de la periode, chaque enfant fait la compilation de ses jetons. Il soustrait le nombre de jetons bleus et rouges au total de ses blancs. L'enfant a la possibilite de jouer a la loto s'il lui reste au moins deux jetons blancs.

Voici en quoi consiste la loto-perfection:

- Pour chaque paire de jetons blancs l'enfant se choisit une combinaison de quatre chiffres allant de 0 à 9. (Deux jetons blancs - une combinaison, quatre jetons blancs - deux combinaisons).

- Ensuite l'intervenant determine au hasard une combinaison de quatre chiffres appelee la combinaison-maitresse.

- Si la combinaison de l'enfant correspond exactement a la

combinaison-maîtresse, il gagne un dollar ($1.00), si les chiffres sont les mêmes mais dans le désordre, l'enfant gagne cinquante cents (.50) et pour chaque même chiffre au bon endroit, vingt-cinq cents (.25).

Finalement, chaque enfant possède une feuille identifiée à son nom sur laquelle il note le nombre de jetons qu'il a reçu des différentes couleurs. Par ce bilan-personnel (c.f.Appendice B) l'enfant peut, d'une semaine à l'autre, suivre le profil de son comportement et ainsi se déterminer des objectifs personnels visant l'amélioration de celui-ci.

De plus, l'intervenant note ses observations personnelles relatives au cheminement effectué par l'enfant et le sous-groupe. Faites immédiatement après l'activité, ces observations notées permettent un suivi plus étroit et plus adapté aux besoins des enfants.

i) Le système de responsabilités

Le système de responsabilités fait appel à la dimension participative de l'intervenant et des enfants en se traduisant en rôles et en tâches. Certains rôles sont tenus par l'intervenant et d'autres par l'enfant.

Un seul rôle est confié à l'intervenant: l'animateur. Ceux de détective, de caméraman, d'acteur et de participant sont sous la responsabilité de l'enfant.

Les tâches correspondantes au rôle d'animateur:

- faire le retour sur l'habileté de l'activité précédente,
- présenter et décrire l'habileté sociale à travailler,
- présenter le vidéo-modèle,
- favoriser l'identification des points d'apprentissage de l'habileté par l'enfant,
- faire part d'exemples pour démontrer l'utilisation possible de l'habileté,
- inviter l'enfant à exprimer des exemples également,
- animer les discussions: permettre à chacun de s'exprimer,
- demander deux volontaires pour le début des jeux de rôle,
- offrir à tous les enfants la possibilité d'être acteur, caméraman et détective,
- supporter l'enfant dans la mise en scène de son jeu de rôle,
- supporter l'enfant dans l'expression de commentaires à l'acteur,
- faire des commentaires à l'acteur,
- guider le caméraman dans l'utilisation de la caméra,
- permettre à l'enfant de visionner l'enregistrement de son jeu de rôle,
- distribuer une feuille-synthèse à chaque enfant,
- faire un retour sur l'habileté travaillée durant l'activité,
- distribuer les jetons,
- faire la compilation des jetons avec l'enfant, si néces-

saire,

- donner à l'enfant un papier nécessaire à inscrire sa combinaison de loto-perfection,

- tirer au hasard la combinaison-maîtresse,

- aider l'enfant à comparer sa combinaison avec la combinaison-maîtresse, si nécessaire,

- distribuer l'argent gagné,

- permettre à l'enfant de compléter son bilan personnel,

- assurer les déplacements de la classe au local.

Les tâches correspondantes au rôle d'acteur:

- se choisir un partenaire,

- déterminer la mise en scène de son jeu de rôle,

- faire son jeu de rôle devant les autres,

- écouter les commentaires des détectives et de l'intervenant,

- décider s'il recommence ou non,

- replacer l'ameublement et le matériel utilisé.

Les tâches correspondantes au rôle de détective:

- observer le jeu de rôle de l'acteur,

- évaluer le rapport entre le contenu du jeu de rôle et les points d'apprentissage,

- verbaliser à l'acteur les bons points et ceux à améliorer.

Les tâches correspondantes au rôle de caméraman:

- manipuler la caméra,
- s'assurer que l'acteur est filmé.

Les tâches correspondantes au rôle de participant:

- poser des questions sur ce qui est confus,
- experimenter le jeu de la feuille-synthèse,
- regarder et écouter le vidéo-modèle,
- tenter d'identifier les points d'apprentissage de l'habileté,
- faire part de différents exemples,
- expérimenter les trois rôles décrits précédemment (acteur, caméraman, détective),
- regarder et écouter l'enregistrement de son jeu de rôle,
- prendre le jeton distribué par l'intervenant,
- faire la compilation de ses jetons,
- noter le nombre de jetons obtenus sur sa feuille bilan-personnel,
- préparer sa combinaison de loto,
- comparer sa combinaison avec la combinaison-maîtresse.

Qu'il soit complice de l'intervenant ou simple récepteur des propos de l'enfant, au retour en classe, le rôle et l'implication de l'enseignant demeurent à sa discrétion. Aucune ligne de conduite n'est tracée à ce sujet.

La complicité souhaitée par l'intervenant est que l'enseignant reprenne en classe, le contenu de la période d'activité. Cette prise en charge transmet à l'enfant l'importance que revêt cet apprentissage social. Par conséquent, l'enseignant encourage l'élève à généraliser le comportement appris à tous ses milieux de vie.

De plus, l'enseignant peut utiliser les observations faites par l'intervenant, durant l'activité, pour enrichir la connaissance qu'il a de ses élèves. Si le programme Habilo ne concerne que quelques élèves de la classe, la même action peut se faire de façon individuelle.

L'animation

Au sujet de l'animation, il est important que l'intervenant désireux de vivre Habilo évalue sa position face aux diverses composantes décrites précédemment. Comment il se situe ? Est-il à l'aise ? Habilo rejoint-il sa conception de l'éducation ? Bref, autant de questions qui lui permettront de décider de qu'elle façon il animera Habilo.

Malgré la ligne de conduite tracée par l'activité, la mise en oeuvre de l'animation relève du potentiel et des différences individuelles de chaque intervenant. N'oublions pas que le type d'animation adopté par l'intervenant correspond au type d'individu qu'il est.

De plus, il est à la discrétion de l'animateur de faire appel à un co-animateur. A ce moment, une répartition des tâches sera nécessaire.

APPENDICE A

Description des trois types de comportements

* Comportements passifs ou de ''mouton'':
  - ne repond pas
  - hausse les épaules
  - marmonne
  - peu de contact visuel
  - ne porte pas attention (est dans la lune, repond hors propos ou repete du deja dit)
  - ne leve jamais la main
  - se cache la bouche
  - refuse d'essayer
  - se tient avachi ...

* Comportements agressifs ou de ''petit boeuf'':
  - interrompt ou parle quand ce n'est pas son tour
  - bouge beaucoup
  - se moque des autres
  - fait une remarque desagreable au sujet d'un autre
  - jette le blâme sur les autres
  - frappe sur le materiel
  - parle fort, crie
  - accuse l'autre de ''petit boeuf'', de ''mouton'' ...

° Comportements affirmatifs:

- porte attention
- regarde celui à qui il parle
- écoute
- parle ou s'exprime d'une façon compréhensible (vocabulaire et intonation)
- se porte volontaire
- participe
- répond aux questions qui lui sont posées
- s'assoit correctement
- coopère
- fait des remarques constructives à autrui ...

APPENDICE I

Présentation des feuilles-synthèse

et exemplaire du bilan-personnel de l'élève

Nom: _____ date: _____

Durant les sept (7) prochains jours je m'engage à améliorer : _____ _____. Ce changement contribuera à améliorer mon apparence.

Pour soigner mon apparence :
- je m'observe
- j'identifie les améliorations possibles
- j'en choisis une
- je l'applique

Il te manque deux (2) mots pour compléter la phrase, essaie de les trouver dans ce méli-mélo :

Soigner son apparence, _____

Nom _____ date _____

Wow! ... Aujourd'hui tu as appris à écouter. Durant la semaine pratique toi à écouter; - tes amis
- ton professeur
- tes parents

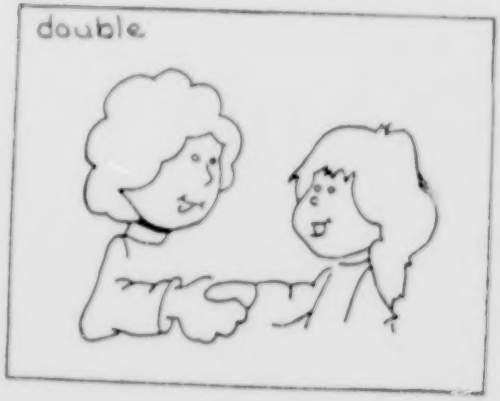
Tout comme Jeanne qui quand tu écoutes
- regarde la personne
- démontre par des gestes ton intérêt
- attends ton tour pour parler
- pose une question sur le même sujet; si tu veux
- exprime ton point de vue

Complète le dessin en reliant les points

Nom: _____ date: _____

Bonjour, je me présente

Voici la photo que j'ai prise lorsque j'ai surpris deux enfants se présenter mais, 5 erreurs se sont glissées sur le double. Aide-moi à les trouver et encercle-les



Pour te présenter :

- décide d'entrer en contact
- choisis le bon endroit et le bon moment
- salue la personne (Bonjour ... salut ... ou allo)
- nomme-toi
- demande le nom de l'autre
- poursuis le contact établi i.e. la conversation

Nom: _____ date: _____

Pour agrandir ton cercle d'amis tu n'as qu'à découvrir le message d'Habilo:

consigne → chaque chiffre correspond à une lettre. ex: 1 = A

16 18 5 19 5 14 20 5 — 20 15 14

1 13 9 — 1 — 20 5 19 — 1 13 9 19

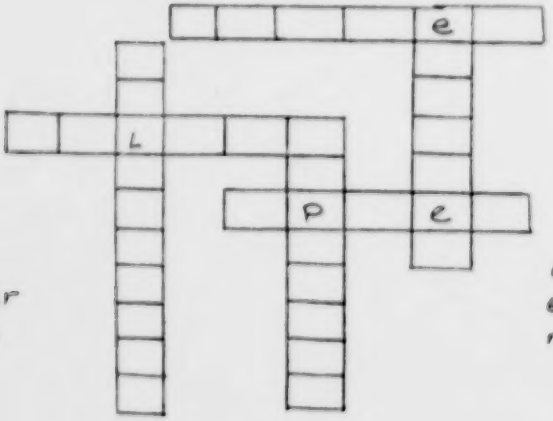
N'oublie pas:

1) Présente ton premier ami au deuxième,
2) le deuxième au premier,
3) mentionne un point d'intérêt commun.

...je te présente...

Nom: _____ date: _____

Voici un mot entre-croisé qui te rappelleras les mots-clés pour répondre au téléphone en personne affirmative



salver
téléphoner
répondre

appel
écouter
nommer

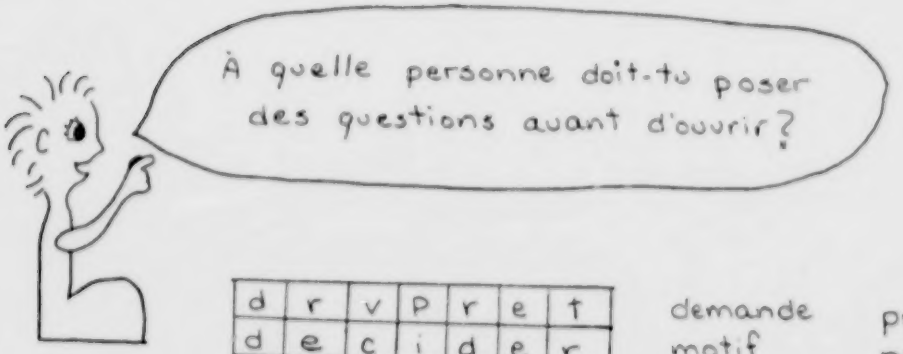
consigne : place les mots au bon endroit

N'oublie pas que lorsque tu réponds au téléphone tu dois :

- saluer l'autre
- te nommer (si nécessaire)
- initier le contact (Comment ça va? ... Est-ce que ça va bien?)
- demander la raison de l'appel (si nécessaire)

Nom: _____ date: _____

Mini-Mot Caché : On frappe à la porte



d	r	v	p	r	e	t
d	e	c	i	d	e	r
i	a	m	s	n	e	p
g	g	o	a	o	r	o
u	i	t	g	n	i	r
i	r	i	i	i	d	t
t	e	f	r	u	r	e

demande
motif
décider
qui
porte
réagir

prêt
non
agir
dire

ma réponse est : _____

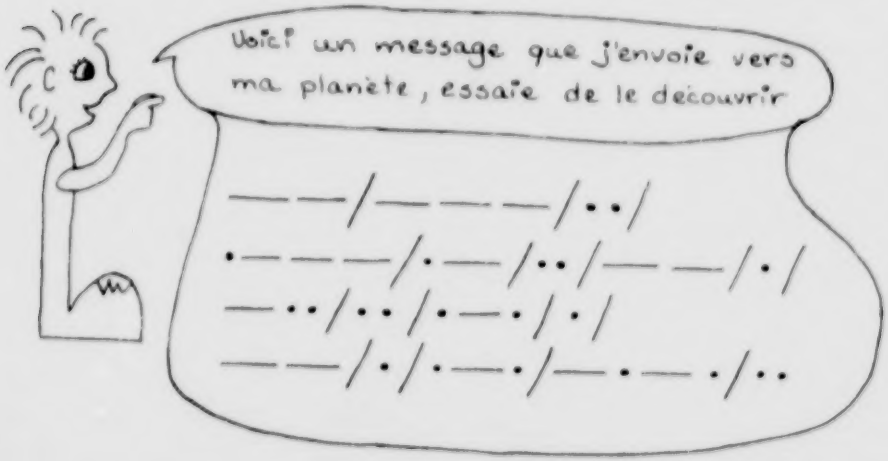
Je n'oublie pas que pour répondre à la porte,

- je demande qui est là
- je demande le motif de la visite
- je décide si je dois ouvrir
- je passe à l'action

Nom: _____ date: _____

Voici ce que tu ne dois pas oublier pour remercier tes amis, tes parents, ton professeur.

- décider de remercier quelqu'un pour ce qu'il a fait
- choisir le bon endroit et le bon moment
- remercier l'autre
- dire à l'autre pourquoi tu le remercies



A .—	J .— — —	S . . .
B — . . .	K — . —	T —
C — . — .	L . — . .	U . . —
D — . .	M — —	V . . . —
E .	N — .	W . — —
F . . — .	O — — —	X — . . —
G — — .	P . — — .	Y — . — —
H	Q — — . —	Z — — . .
I . .	R . — .	

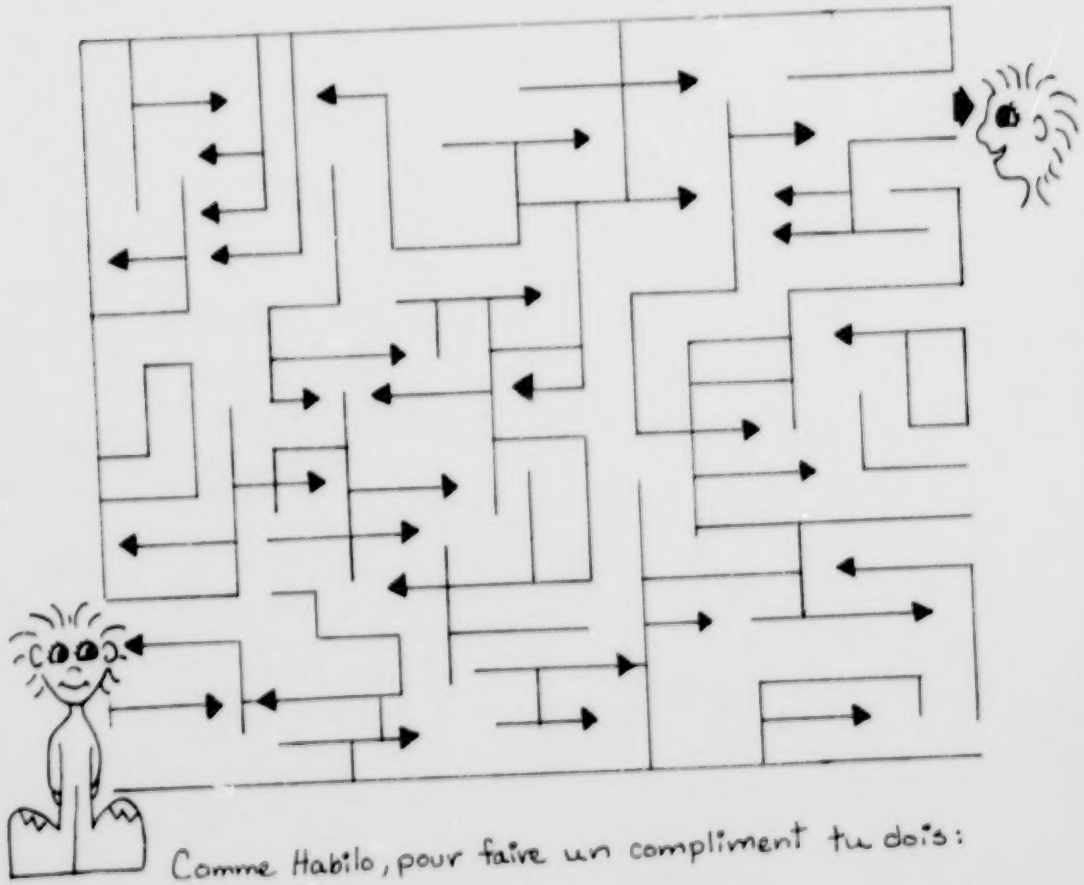
Mon message est : _____

_____

Nom: _____ date: _____

Je fais un compliment

Habilo aimerait bien faire un compliment à son ami mais il ne trouve pas son chemin, aide-le



Comme Habilo, pour faire un compliment tu dois:

1) Décider sur quoi portera ton compliment,
2) décider comment le faire,
3) choisir le bon endroit et le bon moment,
4) dire le compliment.

Nom: _____ date: _____

Je reçois un compliment

Un compliment c'est comme un cadeau quant on le reçoit il est avantageux de ;

- pouvoir le reconnaître,
- remercier la personne qui te le donne,
- débuter une conversation si désiré

Raye toutes les lettres qui apparaissent deux fois. Les lettres qui restent forment le mot que prend Habilo pour répondre.

Nom: _____ date: _____

"Je m'excuse"

- Que dois-tu faire si tu brises du matériel appartenant à un ami,
- si tu oublies la commission de ta mère,
- si tu passes sur le pied d'un ami ou d'un adulte.

10	5		16	18	5	19	5	14	20	5									
13	5	19		5	24	3	21	19	5	19									

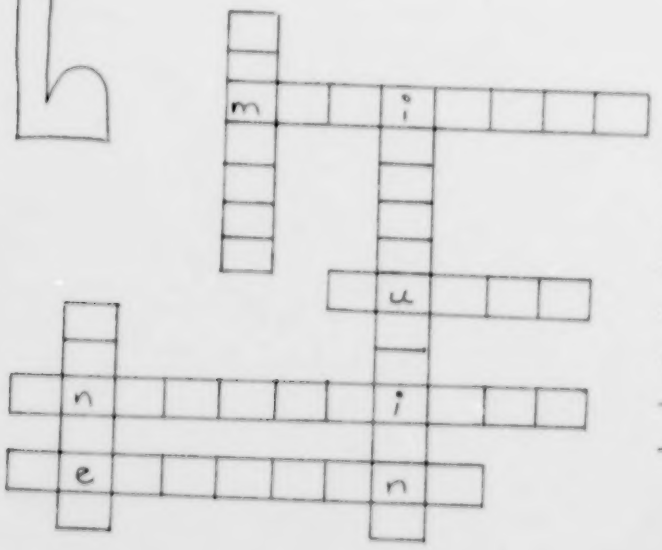
Voici ce que tu ne dois pas oublier:

1) décider de t'excuser,
2) décider comment le faire,
3) choisir le bon moment et le bon endroit,
4) présenter tes excuses.

Nom : _____ date _____

"Je donne des consignes"

Voici un mot entrecroisé qui te rappelleras les mots-clefs pour donner des consignes, des instructions



- autre
- modifier
- donner
- réactions
- comment
- instructions
- indications

Habilo te rappelle que pour donner des consignes tu dois :

- définir ce qui doit être fait et par qui,
- dire à l'autre ce qu'il doit faire et comment le faire
- demander à l'autre ses réactions i.e. si il a compris les consignes
- changer ta façon de donner tes consignes, tes instructions, si nécessaire.

Nom : _____ date : _____

"Je suis des consignes"

Habilo est dans un charivari, il ne se comprend plus. Aide-le à se retrouver en replaçant les syllabes dans le bon ordre. Lis bien les définitions

1) terécou : être attentif à ce que dit l'autre
2) dederman : faire une demande
3) gnesconsi : ce que l'on doit suivre
4) péréter : dire une autre fois
5) vementattenti : écouter sans faire autre chose
6) refai : passer à l'action

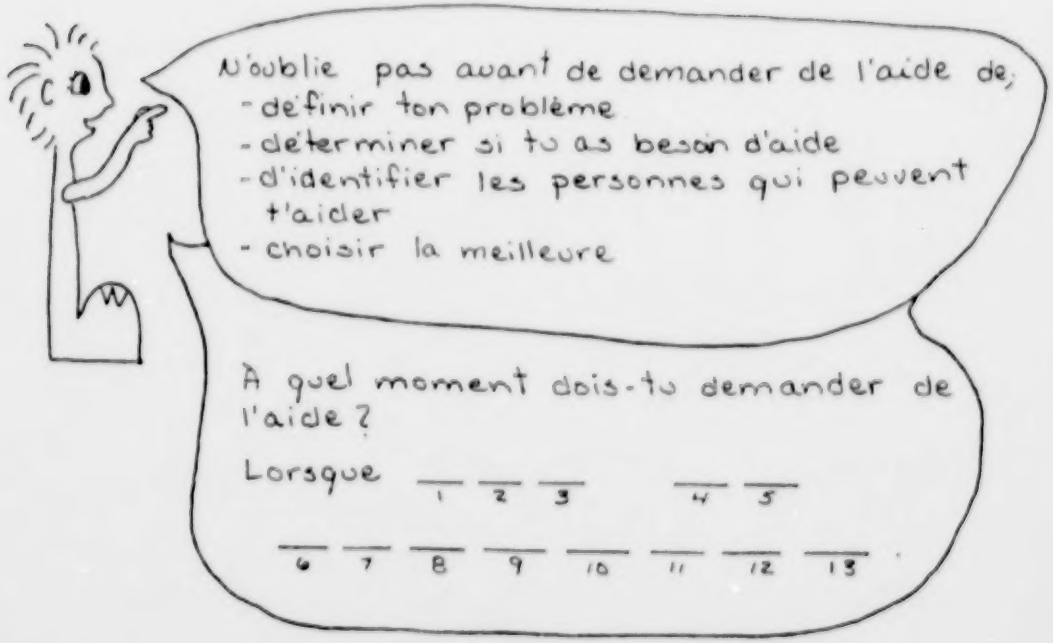
1. _____ 4. _____
2. _____ 5. _____
3. _____ 6. _____

Pour suivre des consignes Habilo te rappelle que tu dois :

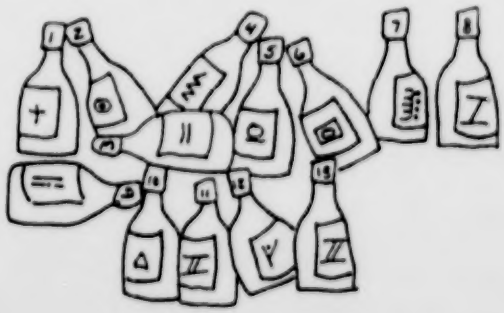
- écouter attentivement
- demander des précisions ; si nécessaire
- répéter dans tes propres mots les consignes (cela te permet de vérifier si tu as compris)
- faire ce qui est demandé

Nom: _____ date: _____

"J'ai besoin d'aide"



Essaie de découvrir la réponse dans ce fouillis de bouteilles. Utilise la signification de chaque étiquette tout en suivant l'ordre des bouteilles.



▣ : p
≋ : u
⊆ : n
Ψ : m
= : i
⊙ : a
Ⅰ : o
+ : j

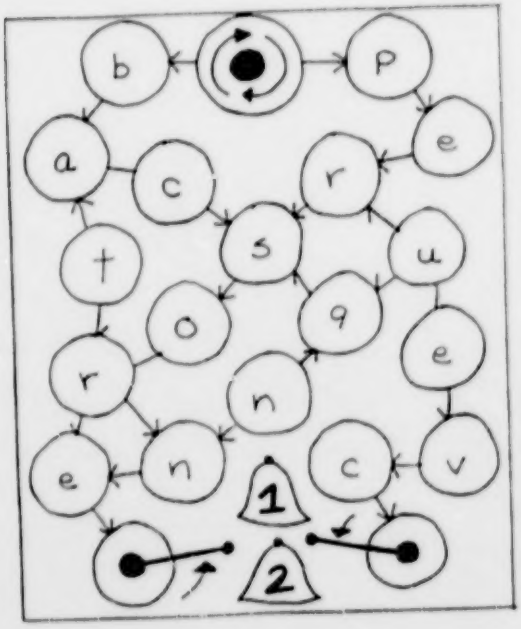
Ⅱ : e
⋙ : r
⫴ : b
△ : l

Nom: _____ date: _____

"As-tu besoin d'aide"?

Si la roue supérieure tourne dans le sens des flèches, quelle cloche entendra-t-on sonner?

_____



Tout au long de ton parcours tu découvriras un mot qui désigne à qui tu dois offrir ton aide.

Je dois offrir mon aide à une

_ _ _ _ _ _ _ _

qui en a besoin.

Pour offrir ton aide :

- Observe si quelqu'un a besoin d'aide
- décide si tu veux l'aider
- décide comment tu pourras l'aider
- demande à la personne si elle veut de l'aide
- aide la personne.

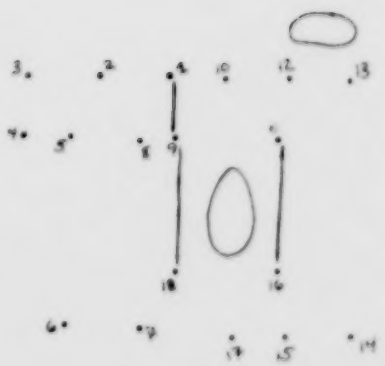
Nom: _____ date: _____

"Je partage"

Si tu as le goût, dessine-moi ou écris-moi une situation dans laquelle tu as vécu le partage

Pour partager c'est _____ qui,

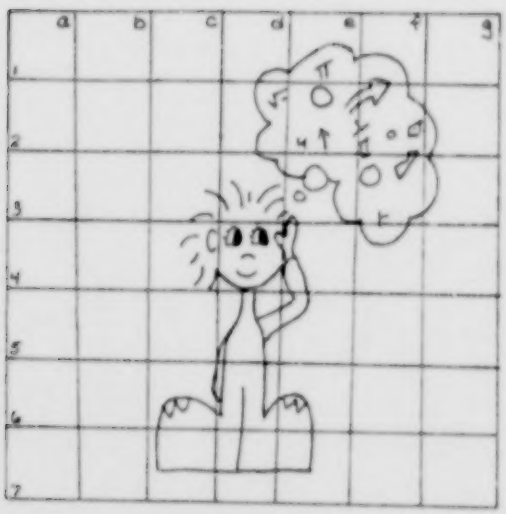
- décide si tu veux partager
- identifie avec qui
- initie le contact
- offre de partager



N.B. Relie les points et tu pourras compléter la phrase.

Nom: _____ date: _____

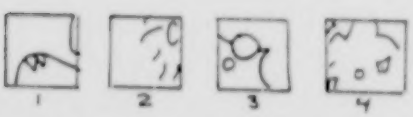
"Pas de problème"



Puzzle

Chacune des quatre pièces détachées est la réplique d'une des cases du dessin

essaie de les localiser !



1. _____ 3. _____

2. _____ 4. _____

Rappelle-toi ;

- identifie la situation problématique
- choisis d'éviter la situation
- dis à l'autre ce que tu décides et pourquoi
- suggère des alternatives
- fais ce qu'il y a de mieux pour toi

Nom : _____ date : _____

"TU ME TAQUINES"

Pour prévenir et diminuer la taquinerie ;

- identifie la taquinerie
- identifie les alternatives de réponses
  - (a) ignorer
  - (b) exprimer tes sentiments
- choisis la (les) meilleure(s) alternative(s)
- applique-la (les)

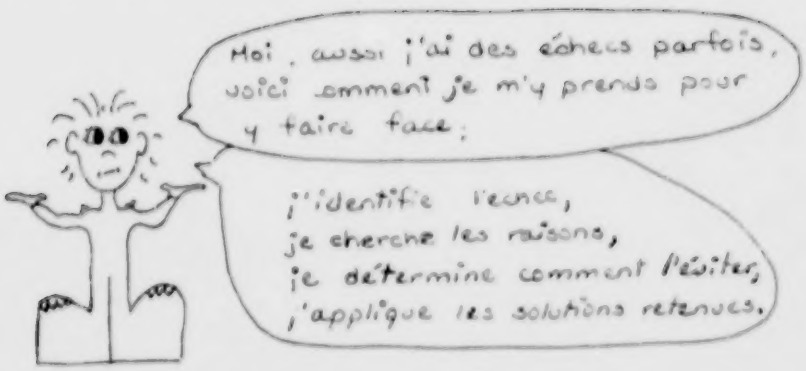
Habilo aimerait demander à cette personne d'arrêter de le taquiner mais il ne se souvient plus de son prénom.

Pour trouver le prénom de cette personne observe les lettres qui forment sa tête et place-les dans le bon ordre ; il y en a 7.

_ _ _ _ _ _ _

Nom : _____ Date : _____

"J'Ai échoué"



19 - 1 =	___ →	___
1 + 0 =	___ →	___
4 + 5 =	___ →	___
10 + 9 =	___ →	___
17 - 2 =	___ →	___
7 + 7 =	___ →	___
13 + 6 =	___ →	___

① Sur chaque rangée complete l'addition ou la soustraction et inscris la reponse sur le 1er tiret

② Sur le deuxieme tiret inscris la lettre qui dans l'alphabet, occupe le rang indique par la reponse

③ Si tu as utilisé les bons signes, tu pourras compléter, verticalement, la phrase suivante :

Pour comprendre ton échec,
tu dois trouver les ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Nom: _____ Date: _____

"TU ES FÂCHÉ"

De ma planète, je suis témoin d'une situation où le maire d'un village fait une colère. Cependant j'en reçois 2 images, aide-moi à trouver les 7 principales différences, encercle-les

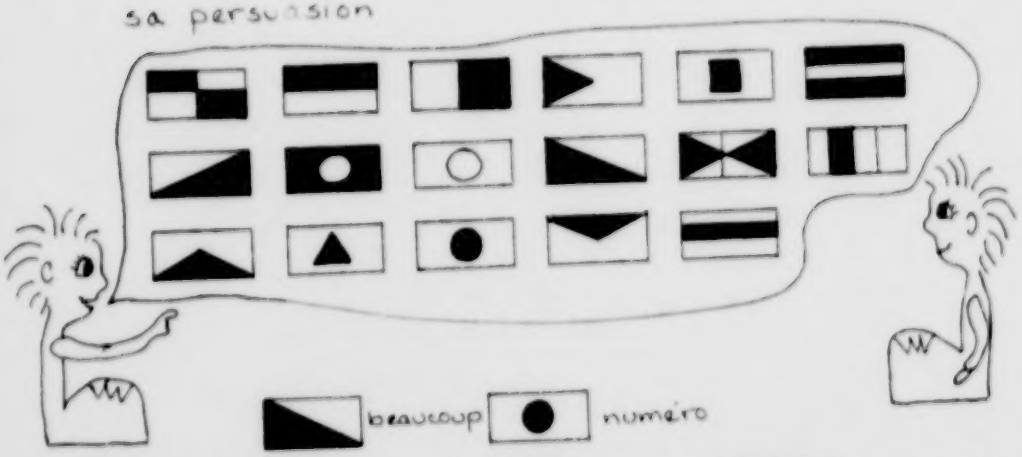
Lorsque quelqu'un te fais une colère

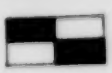
- écoute-le
- indique lui que tu comprends
- demande des explications (s'il y a lieu)
- décide ce que tu peux faire
- exprime-le

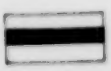
Nom : _____ date : _____

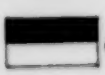
"J'essaie de te persuader"

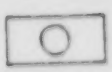
Habilo essaie de persuader son ami de l'accompagner au spectacle de l'école. Que peut-il bien lui dire ? Associe les symboles ci-dessous aux mots correspondants et tu pourras connaître les arguments de sa persuasion

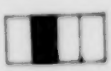


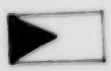


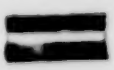












N'oublie pas c'est toi :

- qui décide de persuader l'autre
- qui détermine et exprime tes arguments
- qui demande à l'autre ce qu'il en pense
- qui t'ajuste aux réactions de l'autre

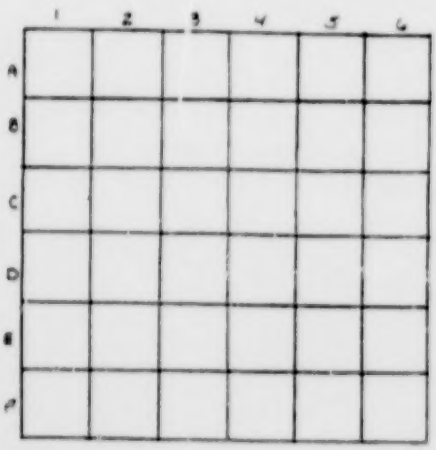
Nom: _____ date: _____

"Tu cherches à me persuader"

Cette semaine je te propose une activité de dessin. Essaie et tu pourras peut-être découvrir un nouveau talent en toi. Une fois fait montre-le moi !

Consigne:

Chacun des carrés, contient une partie d'un dessin complet que tu dois reproduire dans la grille en te guidant sur les combinaisons "lettre-chiffre". Tu dessines exactement ce que tu vois dans le carré marqué A3, A4, B2 etc...



N'oublie pas;

- écoute l'autre
- détermine le pour et le contre
- prend une décision

Nom : _____ date : _____

"Je négocie"

Pour négocier avec tes amis, tes parents, ton professeur et tous ceux qui t'entourent il te serait avantageux de ;

- identifier ton insatisfaction
- exprimer ce que tu comprends de la situation
- demander à l'autre ce qu'il en pense
- écouter sa réponse
- proposer un compromis (solution où chacun donne quelque chose à l'autre)

PUZZLE-MOT

Pour trouver les différents mots tu n'as qu'à regrouper deux ensembles de lettres. Vas-y essaie !

com
tre
écou
insatis
né
ter
au
réac
ser
tions
fait
promis
gocier
propo

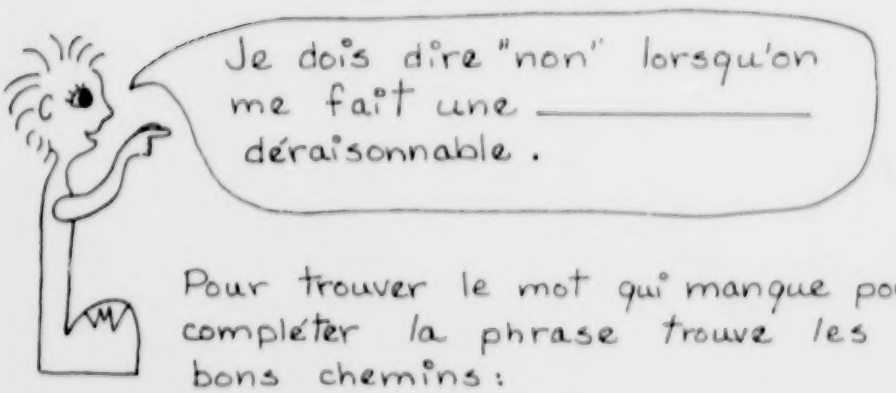
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Nom: _____ date: _____

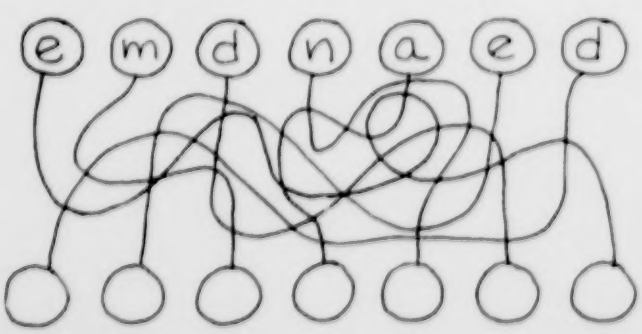
SAVOIR DIRE "NON"

Habilo te rappelle que si quelqu'un (ami, inconnu, parent, professeur...) te fait une demande déraisonnable, tu dois

- identifier la demande déraisonnable
- décider de dire "non"
- résister aux demandes
- refuser catégoriquement



Pour trouver le mot qui manque pour compléter la phrase trouve les bons chemins:



Nom: _____ date: _____

"Je ne me laisse pas faire"

Pour faire valoir tes droits ;

- identifie ce qui t'amènes à te sentir insatisfait
- trouve des alternatives pour faire valoir tes droits
- choisis en une et exprime-la

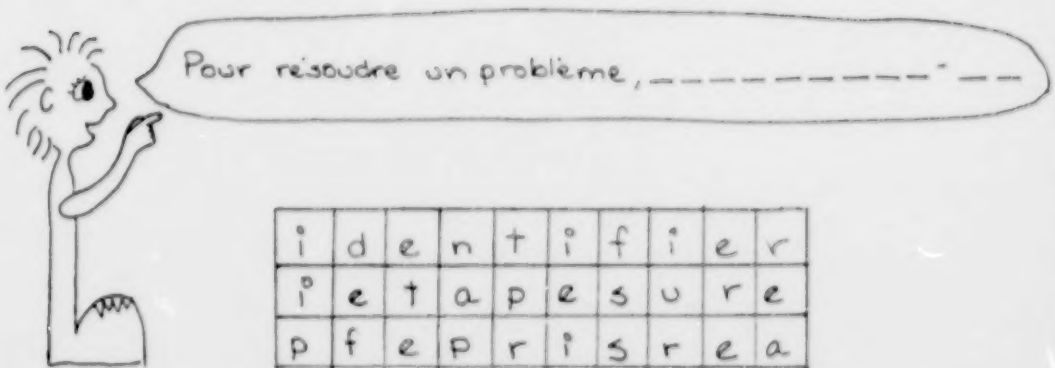
Pour trouver ce que se dit Habilo, remplace les tirets par un "i" ou un "e".

Nom: _____ date: _____

"Je résous mon problème"

- définis ton problème
- identifie des solutions
- identifie les étapes à suivre (s'il y a lieu)
- applique-les

Mot-Mystère



i	d	e	n	t	i	f	i	e	r
i	e	t	a	p	e	s	u	r	e
p	f	e	p	r	i	s	r	e	a
r	i	r	d	r	e	e	m	r	g
e	n	u	b	n	g	e	u	e	i
n	i	i	t	n	l	e	i	g	r
d	r	u	o	b	u	f	d	u	i
r	s	s	o	l	u	t	i	o	n
e	t	r	o	u	v	e	r	b	l
a	p	p	i	i	g	u	e	r	e

- définir
- probleme
- identifier
- solution
- étapes
- suivre
- appliquer
- pris
- trouver
- bris
- prendre
- dire
- songer
- réagir
- bouger
- lueur
- sure

Ton nom: _____

Date: Blancs: Rouges: Bleus:	Date: Blancs: Rouges: Bleus:
Date: Blancs: Rouges: Bleus:	Date: Blancs: Rouges: Bleus:
Date: Blancs: Rouges: Bleus:	Date: Blancs: Rouges: Bleus:
Date: Blancs: Rouges: Bleus:	Date: Blancs: Rouges: Bleus:
Date: Blancs: Rouges: Bleus:	Date: Blancs: Rouges: Bleus:
Date: Blancs: Rouges: Bleus:	Date: Blancs: Rouges: Bleus:
Date: Blancs: Rouges: Bleus:	Date: Blancs: Rouges: Bleus:

Dans cette partie du chapitre intitulé cadre de référence, nous présentons le paradigme inventif comme le modèle théorique et pratique qui servira de canevas, de grille d'analyse du programme Habilo .

La définition de chaque composante et de leur sens doublée de l'apport de certains auteurs clés, Gérard Artaud et Jacques Grand'Maison, qui se reposent les mêmes questions fondamentales à l'éducation s'ajoutent au discours philosophique tenu. Ils forment les assises d'une pratique illustrant ainsi un essai d'application du modèle inventif en éducation faisant une brèche à l'utopie.

2.2 Description et fondements du modèle inventif de l'éducation

D'après le portrait de la situation actuelle en éducation dressé précédemment nous croyons par les conversations et les écrits qu'un vent d'optimisme souffle. Il est heureux de voir que bien des individus réalisent qu'il est temps de choisir, de travailler ensemble plutôt que de perdre son énergie à s'affronter. Prendre conscience des effets et conséquences de ses actes fait de plus en plus partie de cheminements de préoccupations de plusieurs personnes et organismes. Nous dirons même qu'une recherche s'observe chez certains individus.

> On n'accepte plus de séparer son aventure personnelle, son style de vie, son expérience de travail, ses options politiques. Mais on cherche avant tout cette première cohérence dans sa vie quotidienne. Le mouvement part d'en bas.''(Grand'Maison, 1979,p.202)

On desire d'abord faire en petit ce que nous voulons faire en grand.

Il est réjouissant de constater ces amorces de volonté de changement qui devraient atteindre le paradigme industriel qui domine dans notre société. Dans ''Les options en éducation'', Bertrand et Valois nous démontrent l'urgence d'agir et la façon d'y parvenir. Considérant que ''le choix d'un paradigme éducationnel se fonde sur le choix d'un paradigme socio-culturel''(Bertrand et Valois, 1982, p.11) qui signifie qu'en choisissant une approche pédagogique donnée nous choisissons un type de société, nous pouvons tous agir et influencer dans notre quotidien par notre qualité d'intervenant. Ainsi pour modifier le paradigme dominant nous devons actualiser des projets qui s'inspirent des autres paradigmes proposés. Parmi ceux-ci, le paradigme inventif est le seul qui poursuit comme finalité: la création d'une nouvelle société.

Le paradigme inventif de l'éducation (paradigme éducationnel) qui reconnait la complémentarité des différences dans l'union des personnes se fonde sur le paradigme des nouvelles sociétés démocratiques (paradigme socio-culturel). Ces deux paradigmes constituent ensemble l'organisation scolaire ayant pour fonction la création societale. Ils impliquent des changements radicaux qui dépassent le réajustement ou l'adaptation de la structure scolaire.

Le paradigme socio-culturel symbolise l'action qu'exerce la société sur ses pratiques sociales et culturelles par la combinaison du mode de connaissance, du type de relations personne-société-nature, d'un ensemble de valeurs-intérêts et d'une façon de faire. La synthèse de toutes ces composantes donne au paradigme un sens et une signification globale qui lui est propre. '' Le paradigme socio-culturel << dit ce qu'il faut voir et comment le voir >> et << ce qu'il faut faire et comment le faire >> (Bertrand et Valois, 1982, p.34). Le paradigme socio-culturel définit et délimite le champ possible d'action sociale et culturelle d'un groupe d'individus donné.

Si nous replaçons la définition de chaque composante dans le cadre de la conception du paradigme des nouvelles sociétés démocratiques nous caractérisons, par conséquent, le paradigme inventif de l'éducation.

Le mode de connaissance signifie la manière de connaître, la façon dont l'individu appréhende la réalité qui l'entoure. Relativement à son mode de connaissance l'individu se construit un système de représentations de son environnement. Dans le paradigme des nouvelles sociétés démocratiques le mode de connaissance est une étroite union de l'observateur et de l'observé. C'est une symbiose; l'observateur (sujet) et l'observé (objet) deviennent un ''nous''. En d'autres mots, le sujet ne peut atteindre la connaissance qu'en demeurant en étroite union avec l'objet. Ce mode de connaissance reconnait différentes façons,

non contradictoires, d'appréhender la réalité qui assurent entre l'observateur et l'observé une dynamique faite de partage et non de compétition.

La conception des relations personne-société-nature se distingue du mode de connaissance bien qu'ils peuvent s'influencer mutuellement. Elle fait appel à une définition d'une personne, d'une société et de la nature. Il est difficile d'en donner des définitions universelles car ces trois concepts s'appliquent différemment à chaque paradigme. Dans le paradigme qui nous intéresse la personne est défini comme ''holon''; ''on'' pour individu et ''holos'' pour ensemble. La personne est intentionnellement portée vers les autres, elle ne se développe qu'en participant au développement de tous et de tout. ''...le développement et l'épanouissement de la personne et de la communauté s'opèrent à travers l'une et l'autre par, avec et pour l'autre.''(Bertrand et Valois, 1982, p.117). Nous disons que le paradigme des nouvelles sociétés démocratiques met l'accent sur le mutualisme cependant il appelle et maintient la différence des individus. Ainsi il est permis à chacun de retirer réciproquement de l'autre sans vivre à ses dépens. La conception des relations personne-société-nature appliquée à ce paradigme supprime les oppositions entre ces trois dimensions; elles constituent un tout indissociable.

Les valeurs-intérêts nous renvoient à la capacité qu'ont des idées, des choses ou des personnes de satisfaire un besoin,

un désir ou une aspiration. Nous parlons d'intérêt car cela symbolise le niveau de désirabilité ou d'échange d'une idée, d'une chose ou d'une personne communes à un groupe social donné. Le couple valeurs-intrêts signifie les préférences du groupe social dans son action culturelle et sociale. Pour nous aider à saisir et à reconnaître les valeurs-intérêts des nouvelles sociétés démocratiques nous pouvons nous guider sur la conception de la personne décrite auparavant. Les valeurs reconnues et recherchées par le groupe social sont la vision cosmique, la réconciliation des contraires, la libération, la recherche du sens de la vie, l'amour, la verité, la beauté, la justice et l'infini. En somme, les valeurs nous renvoient à la valorisation de la vie.

Pour les individus des nouvelles sociétés démocratiques la notion de libération, sur laquelle ils s'appuyent, est

> le sentiment par lequel des personnes en tant que NOUS atteignent une liberté maximale en réalisant une forme commune de vie où tous peuvent être eux-mêmes,c'est-à-dire uniques, en se reconnaissant dans les autres, le NOUS. (Bertrand et Valois, 1982, p.120)

De plus, la notion d'égalité ne concerne plus l'égalité des chances mais l'égalité des résultats dans le parachèvement du caractère unique des uns et des autres.

La façon de faire nous renvoit à la production des biens nécessaires au fonctionnement biologique de la vie de groupe. Elle concerne aussi l'identification et la reconnaissance des techniques de production utilisées. Dans le paradigme des nou-

velles sociétés démocratiques la façon de produire les biens nécessaires c'est l'accumulation des différences. Les initiatives de tous s'unissent pour développer un ou plusieurs projets communautaires. Ainsi, avec l'utilisation positive des différences la compétition et la concurrence n'ont plus leur place: ils vont même à l'encontre des principes qui régissent le présent paradigme.

La signification globale se rapporte au sens donné à l'activité humaine c'est-à-dire la synthèse des composantes décrites ci-dessus. ''...c'est la manière de connaître, de vivre avec les << autres >>, de réfléchir, de valoriser, de faire, d'agir.'' (Bertrand et Valois, 1982, p.32). Dans le paradigme des nouvelles sociétés démocratiques sur lequel se fonde le paradigme inventif de l'éducation, la signification globale est la réconciliation des contraires, la promotion des différences et l'invention de l'avenir.

Ainsi, nous disons que l'organisation scolaire est un système formé du paradigme socio-culturel et du paradigme éducationnel. Le paradigme éducationnel actualise les finalités dictées par le paradigme socio-culturel. En ce qui nous concerne, nous disons que le paradigme inventif de l'éducation qui est centré sur la création de communautés de personnes constitue la finalité du paradigme des nouvelles sociétés démocratiques.

Jusqu'à maintenant nous nous sommes attardé à clarifier le concept de paradigme socio-culturel; regardons ce qui structure et définit le paradigme éducationnel.

Le paradigme éducationnel est le sens que l'on donne à la pratique éducative par l'ensemble des orientations générales qui sont la dimension normative et l'ensemble des modalités de fonctionnement qui définissent la dimension exemplaire. La structure de tout paradigme éducationnel se compose de la dimension normative et de la dimension exemplaire. La dimension normative nous renvoit aux finalités, aux objectifs, aux normes et règles qu'explicitent des fonctions intermédiaires. La dimension exemplaire se rapporte aux ''patterns'' de fonctionnement, aux exemples et au ''comment procéder''. C'est ce que nous appelons communément: l'approche pédagogique.

La création de nouvelles communautés de personnes est la finalité que le paradigme des nouvelles sociétés démocratiques dicte au paradigme inventif de l'éducation. Cette finalité possible s'actualise par les fonctions intermédiaires qui constituent la dimension normative définie ci-dessus. Bertrand et Valois identifient cinq fonctions intermédiaires qui sont les suivantes: la fonction générale, épistémologique, culturelle, politique et économico-sociale. Par relation chaque fonction de la dimension normative traduit en orientation les cinq composantes du paradigme socio-culturel: la fonction générale traduit la signification globale; la fonction épistémologique, le mode de

connaissance: la fonction culturelle, la façon de faire: la fonction politique, les valeurs-intérêts et la fonction économico-sociale oriente le type de relations personne-société-nature.

Le paradigme inventif avance que tout projet de développement personnel ne doit se concrétiser qu'en tenant compte des projets des autres. Le paradigme inventif est l'alternative qui nous est proposée et qui contribue à transformer la société industrielle actuelle. Cette fonction principale que poursuit le paradigme inventif se résume par les fonctions intermédiaires qui constituent sa dimension normative.

Ainsi donc, la fonction générale du paradigme inventif dépasse la reproduction sociale par sa capacité inventive. Le projet central des individus c'est l'invention et la création de nouvelles institutions sociales et des moyens capables de les actualiser.

La fonction épistémologique, qui rejoint le mode de connaissance, consiste à développer de nouvelles façons d'appréhender la réalité afin que chaque individu puisse adopter une attitude critique de la personne dans l'univers. Le savoir avoir et le savoir être font ainsi place au savoir devenir et au savoir se situer.

Le paradigme inventif a comme fonction culturelle la recon

naissance de la complémentarité des différences; chacun est unique et en même temps uni aux autres dans et par des projets communautaires. La fonction politique qui traduit, en d'autres termes, la conception des valeurs-intérêts a pour modèle de prise de décisions un mutualisme non hiérarchique. Chacun retire réciproquement de l'autre sans y être à ses dépens et sans ordre de pouvoir.

Finalement la fonction économico-sociale du paradigme inventif a pour tâche d'amener les individus à s'engager dans tous les milieux de vie et de travail de façon à inviter les autres à s'y engager également.

Maintenant pour actualiser les fonctions du paradigme inventif, nous allons parler de sa dimension exemplaire concrétisée par les stratégies et les opérations pédagogiques. L'objet de la dimension exemplaire est la communication éducative et ses constituantes qui sont : le contenu de la communication, les moyens, le destinataire, relations destinataire-milieu, relations destinataire-émetteur, émetteur et milieu. L'ensemble de ces éléments peut nous servir à l'analyse du paradigme inventif et de tout autre paradigme éducationnel.

Pour décrire une dimension exemplaire, rappelons-le, il existe une multitude d'approches pédagogiques. Ainsi, pour réaliser la finalité du paradigme inventif il existe peu d'application concrète compte tenu que son aspect novateur en termes de

philosophie et de pratiques sociales lui conserve une dimension utopique et marginale. Etant donné qu'aucune approche ne cadre parfaitement avec les éléments du paradigme inventif nous avons choisi de se référer à deux conceptions qui s'inscrivent dans la même foulée. Nous croyons que la conception de l'apprentissage de Gérard Artaud et la pédagogie sociale d'autodéveloppement de Jacques Grand'Maison se fondent sur les composantes de ce paradigme. Par ces deux approches nous favorisons le développement de l'unicité de la personne (Artaud) et l'union aux autres (Grand'Maison). Par conséquent, le programme d'habiletés sociales Habilo et son organisation constituent l'intervention pédagogique concrète de la dimension exemplaire. Regardons maintenant la structure des deux conceptions qui décrivent la dimension exemplaire du paradigme inventif.

2.3 La dimension exemplaire du paradigme inventif : Gérard Artaud et Jacques Grand'Maison

Le discours tenu par Gérard Artaud lorsqu'il nous parle de sa conception de l'apprentissage porte sur le savoir d'expérience et le savoir théorique. Ainsi, par savoir d'expérience il réfère au savoir

> que l'apprenant possède déjà sur l'objet de connaissance avant même qu'il ne soit exposé à cet ensemble de connaissances théoriques sur le même objet qui ont été stucturées dans un programme. (Artaud, G.,1981, p.139).

C'est un bagage particulier et spécifique à chaque apprenant avant qu'il n'ait été confronté à d'autres savoirs et à des expériences de partage.

Dans ''Les pedagogies de la connaissance (1979), Louis Not fait ressortir les limites et le danger apportés par Alain et de Château par rapport au contenu experientiel de l'apprenant. Le risque d'une conception de l'apprentissage basée sur l'expérience vécue est l'entretien de l'écart entre les différents milieux de vie. Alain et de Château mentionnent qu'au lieu d'atténuer les inégalités sociales originelles cette conception les accentuent.

De plus, leurs critiques portent sur cette trop grande spécificité et particularité du contenu de l'expérience qui rend difficile l'organisation de structures plus générales. Ces propos qui soulèvent que le respect des besoins de l'apprenant pose problème peut être justifié dans le cadre de pensée du paradigme industriel. Cependant le développement et le maintient de l'unicité de la personne unie aux autres qui constitue la finalité du paradigme inventif désamorce ces critiques. En prenant le savoir d'expérience comme point de départ à l'apprentissage nous facilitons et encourageons les différentes façons possibles d'appréhender la réalité qui entoure l'apprenant. La création et l'invention de nouvelles façons de connaître sont permises et encouragées et respectent les différences.

Si l'on tient compte de la spécificité de l'expérience,certains auteurs se questionnent à savoir si l'expérience suffit au développement cognitif et par surcroit à l'apprentissage. C'est

à ce moment qu'Artaud fait intervenir le savoir théorique afin que le processus d'apprentissage se poursuive. Le savoir théorique qui est le contenu conceptuel proposé par l'intervenant ou par l'environnement permet à l'apprenant d'accéder à une vision panoramique de la réalité et de prendre le recul nécessaire par rapport à son vécu expérientiel. Artaud mentionne que la mise en contact permet à l'apprenant de corriger les distorsions, de répondre à certaines questions soulevées et de mettre à jour le contenu de ses intuitions tout en alimentant sa curiosité.

D'un point de vue interactionniste, permettre à l'apprenant de partir de son expérience c'est lui donner l'occasion de faire une partie du chemin qui a permis de construire le savoir théorique. De même, pour l'intervenant qui tient compte du savoir d'expérience de l'apprenant, il redonne du sens aux concepts vidés du contenu initial. C'est comme si le passé des uns intervient pour aider les autres. Tout se passe comme si les projets personnels de l'apprenant et de l'intervenant se concilient, chacun s'affirme et s'enrichit de l'autre. Pour qu'il y est apprentissage significatif il est nécessaire d'avoir une interaction des deux savoirs car le savoir d'expérience demeurera inorganisé et le savoir théorique sans prise sur la réalité. Gérard Artaud nous propose un processus d'acquisition d'un nouveau savoir.

La première démarche du processus c'est l'exploration du vécu qui consiste à faire prendre conscience à l'apprenant des

limites de son vécu. Si il est non explicite, il demeure flou et l'apprenant risque de passer à côte de l'enrichissement de son savoir .

> En lui laissant le temps de prendre pied dans son expérience et de s'amarrer solidement à ses certitudes et à ses questions, elle lui donne la possibilité d'assimiler les contenus avec une pensée personnelle et d'exercer son pouvoir créateur dans le processus d'acquisition du savoir. (Artaud, G.,1981, p.146).

La démarche d'assimilation qui suit l'exploration permet d'affiner le savoir d'expérience. C'est l'occasion de mettre l'enfant en contact avec les concepts, les théories afin qu'ils deviennent plus significatifs. Pendant cette démarche l'apprenant doit se détacher momentanément de son expérience, sans toutefois la perdre de vue, pour prendre connaissance ''...d'une pensée élaborée à partir de l'expérience d'un autre.''(Artaud, G., 1981, p.148). Il est important que le savoir théorique soit présenté comme une structure cohérente et non comme un tout achevé et finalisé.

La troisième démarche qui finalise momentanément le processus est l'intégration qui signifie la prise de conscience du nouveau savoir qui a pris forme à mesure que le savoir théorique a remanié le savoir d'expérience. Artaud nous parle de remaniement car maintenant les éléments de la réalité ne peuvent plus s'articuler comme avant. ''La démarche d'intégration implique finalement une transformation du savoir en savoir être.'' (Artaud, G., 1981, p.149). Nous disons que l'intégration finalise momentanément le processus car le nouveau savoir qui

en résulte est mis à jour dans la vie et dans l'action et redevient donc un savoir d'expérience.

Pour Artaud, l'enfant a besoin de points repères et de modèles pour se construire. Cet apport de l'intervenant fournit à l'apprenant un modèle provisoire qui est nécessaire à celui qui a de la difficulté à se faire une image de lui-même. La mise en contact avec le modèle génère des conflits indispensables à la construction de la personnalité. Cependant, le modèle n'existe que pour être dépassé et non pour faire du comportement de l'apprenant une copie conforme. Dans cette optique nous ne croyons pas faire fi du pouvoir créateur et du respect de l'apprenant car sans modèle c'est risquer de le laisser à la merci d'une affectivité bouillonnante et le priver d'une sturcture cohérente. La véritable créativité ne réside-t-elle pas dans la capacité de reconstruire ce qui a été assimilé ?

Dans ''Les chemins de l'autodéveloppement'',Claude Paquette nous parle également du modèle en nous proposant de se marginaliser vis-à-vis le courant dominant. Selon lui, il faut cesser de se soumettre au mode de pensée qui domine si l'on veut accéder à son projet d'être. Il rajoute que cela ne signifie pas se mettre à l'écart mais tout au moins à distance pour se permettre de se questionner.

Les modèles que nous proposons ne sont pas étranger à la culture car''...la culture est d'abord pourvoyeuse de modèles.''

(Artaud, G., 1982, p.22). De plus, l'utilisation de modèles n'est pas en contradiction avec une conception de l'apprentissage fondée sur l'expérience car Dewey dans Not (1979) mentionne que l'apprenant qui a recours à des modèles fait avant tout une expérience.

> Elle est expérience, car le sujet structure la situation; c'est lui en effet, qui à partir des modèles et des incitations qui s'offrent à lui, choisit, essaie, sélectionne, ajuste le matériel ainsi mis à sa disposition. (Not, L., 1979, p.21)

De même, Freinet ajoute que ''...l'exemple s'offre à lui comme une expérience déjà réussie qui réduit les aléas de tatonnement.''(Not, L., 1979, p.127). Compte tenu que nous ne pouvons contrôler les modèles dans la culture et leurs effets, alors pourquoi pas les utiliser.

Voilà en quoi consiste la conception de l'apprentissage de Gérard Artaud qui décrit, d'une part, la dimension exemplaire du paradigme inventif. Sa pensée nous traduit bien l'importance de l'unicité de l'individu dans une démarche d'autodéveloppement personnel et social. D'autre part décrivons la dimension du''nous'' considérée par Grand'Maison et qui complète la dimension exemplaire du paradigme inventif.

Si l'on considère qu'apprendre est à la fois un acte individuel et collectif il est important que la pédagogie soit à la fois centrée sur l'individu (Je) et sur le groupe (Nous).

> Le sous-traitement de l'une entraîne l'affaiblissement de l'autre. Par exemple un Je fort dans un Nous fragile et éphémère ne tiendra pas longtemps. L'inver-

se est aussi vrai. (Grand'Maison, J., 1978, p.71)

Nous croyons que la construction d'un Nous ne se calque pas sur celle d'un Je; elle est une construction originale non bâtie par de l'enseignement individualisé.

Dans ''Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation'' (1976), Grand'Maison affirme qu'une démarche pédagogique n'est féconde que ''lorsque les vécus ont pu être à la fois dits, compris, partagés et transformés. (Grand'Maison, J., 1976, p.57). C'est en d'autres mots, ce qui constitue une véritable praxis sociale et par voie de conséquence la base d'une création originale d'un Nous, finalité du paradigme inventif.

Les apprentissages de base qui correspondent aux composantes d'une praxis sociale à savoir le vécu exprimé, partagé, interprété et transformé sont le savoir-dire-penser-partager-faire et vivre. Grand'Maison nous parle

> ...de savoir-dire-penser-partager-faire et vivre, parce que l'instance éducationnelle doit privilégier le <<savoir>> par rapport au pouvoir et à l'avoir, sans pour cela les exclure. (Grand'Maison, J., 1976, p.62)

De plus, ''une praxis sociale, c'est un vécu original qui a trouvé ses formes propres d'expression, de compréhension critique, de solidarité et d'action transformatrice. ''(Grand'Maison J., 1976, p.56) Ainsi, avec la pédagogie sociale d'autodéveloppement il s'agit d'acquérir un ''savoir'' situé par rapport à ce vécu original pour la création d'un Nous.

Par le savoir faire l'individu reapprend à maitriser les outils de base et à diminuer l'ecart entre l'expert et le profane, la pensée et l'action. L'individu est mis en contact direct avec le réel et l'expérience quotidienne. Avec le savoir faire il s'agit de ''...comprendre la genese, les fonctions et les limites des technologies inventées dans d'autres societés;...''. (Bertrand et Valois, 1982, p.127).

Le savoir penser fournit à l'individu la capacité d'analyser et d'autocritiquer ce qu'il voit, ce qu'il entend et ce qu'il vit. Ainsi, l'organisation du temps doit être structurée de façon à laisser à l'individu une distance nécessaire pour penser et pour evaluer les choix et le discours tenu par les autres.

Le savoir vivre est l'apprentissage de base essentiel au ralliement de l'individualité et de la collectivité. L'individu apprend, d'une part, l'importance de renouveler les rapports dialectiques entre les libertés et les nécessités pour tous et d'autre part, à tenir compte à la fois de l'autre et de soi-même. Ainsi, le savoir vivre ensemble ne consiste pas seulement à transmettre des valeurs, mais consiste aussi et surtout la création d'un Nous. Une construction d'un Nous dans laquelle se recomposent les rapports humains et l'affirmation de l'individu.

Par le savoir partager, l'individu apprend le sens de la solidarité et l'importance de la qualité des relations humaines. Il prend conscience qu'il est nécessaire de dépasser l'intérêt

de son projet personnel pour ainsi développer la gratuité, la collaboration et le sentiment d'appartenance. Finalement, le savoir dire pour s'exprimer et communiquer laisse transparaître le cheminement de l'individu face à l'autodéveloppement personnel et social. Le langage utilisé qui s'inscrit dans une praxis sociale constituée d'un savoir vivre, penser, faire et partager informe du degré d'articulation atteint par l'individu. ''On a la langue de sa situation.''(Grand'Maison, J., 1976, p.60)

Pour Grand'Maison ces apprentissages de base essentiels qui composent la véritable praxis sociale doivent s'élaborer dans l'expérience quotidienne afin de faire d'abord en petit ce que nous désirons faire en grand. De plus, Grand'Maison a nommé sa pédagogie d'autodéveloppement car elle se veut multidimensionnelle et intégrale soit psychologique, sociale, culturelle, économique et politique. ''La pédagogie d'autodéveloppement est sociale parce que, tout en concernant l'école, elle concerne également toutes les autres institutions et l'ensemble de la société...''(Bertrand et Valois, 1982, p.125). Grand'Maison insiste sur le fait que le passage d'une société industrielle à une nouvelle société démocratique ne pourra se faire sans la dé-scolarisation de l'éducation et par conséquent sans la revalorisation de la dimension éducative des institutions sociales et culturelles. Tous, et non plus seulement les agents de l'éducation, doivent être concernés par notre éducation et les conséquences qui en découlent.

Voila la description de la conception de Jacques Grand' Maison qui se joint à celle de Gerard Artaud pour former la dimension exemplaire du paradigme inventif.

Dans ce chapitre nous avons voulu presenter le programme d'habiletés sociales Habilo, definir, clarifier et completer le sens de paradigme inventif de façon à garantir les assises theoriques qui serviront de balise à l'analyse du programme comme une illustration de cette nouvelle praxis.

CHAPITRE III

La méthodologie

Dans le chapitre précédent nous avons situé et justifié notre option pour le paradigme inventif comme cadre de référence nécessaire et présent à la structuration et à l'expérimentation du programme Habilo.

Dans ce présent chapitre nous fournirons un cadre conceptuel spécifique en définissant, distinguant le sens du concept jeu de rôle choisi comme stratégie essentielle à la pratique du programme Habilo, à l'atteinte de la finalité des objectifs et de la démarche propre à cet outil pédagogique. De plus, nous présenterons la grille d'analyse élaborée en vue de l'objectivation d'une période d'activité du programme Habilo.

3.1 Définition du concept jeu de rôle

Dans le programme d'habiletés sociales Habilo, le jeu de rôle est la stratégie privilégiée. Il permet de faire vivre et d'appliquer une pédagogie qui est le reflet de la pensée propre du paradigme inventif c'est-à-dire favorisant le savoir dire, partager du je en interrelation avec le nous collectif, social. Pourtant, le concept de ''jeu de rôle'' tel que vécu dans Habilo demeure encore mal défini. Ainsi, il nous préoccupe d'identifier les composantes théoriques et didactiques du jeu de rôle compte tenu de sa valeur de cadre de référence à la pratique.

De nombreux auteurs, dans plus d'un domaine, se sont interesses à cette strategie ou technique. Par consequent, il nous importe donc de faire reference aux theories et aux pratiques des sciences connexes à l'education soit la psychologie, la sociologie, la pédagogie, la philosophie,... Dans le domaine des sciences humaines, des confusions existent quant à l'appellation de cette stratégie ou technique utilisée. Selon le champ d'application; elle est appelee improvisation, jeu dramatique, simulation, psychodrame, approche ''centrée-sur-les-tâches'' ou bien jeu de rôle. Toutes, incontestablement, sont des methodes actives en ce sens qu'elles ont toutes une valeur d'animation. Cependant ceci constitue le seul point de similitude que l'on peut établir entre les diverses appellations et usages qui lui sont dévolus car les objectifs poursuivis, le contenu, le type de participation de l'intervenant et du groupe ainsi que certains éléments techniques propres à cette stratégie ou technique se distinguent et se nuancent. Toutefois des analogies s'observent et, c'est ce qui rend la tâche de clarification du concept jeu de rôle encore plus difficile.

De plus, parmi les auteurs qui parlent de jeu de rôle on constate rapidement qu'ils ne s'accordent pas tous pour une définition commune. Dans la littérature nous retrouvons en effet différentes définitions et applications. Cependant, on peut tenter de cerner davantage le jeu de rôle selon son utilisation au sein du programme Habilo en le situant par rapport aux approches énumérées antérieurement.

Une premiere nuance s'impose entre le jeu de rôle et le jeu dramatique. Le jeu dramatique est une activite prevue à l'avance prenant la forme d'un spectacle dans le but d'être presente à un public. Etant represente en spectacle le jeu dramatique exige entre autres des themes, une histoire, la fabrication de decors et de costumes, un eclairage et de la musique. Les motivations du jeu dramatique sont souvent le plaisir d'être representé et de s'exhiber et peut rejoindre des objectifs pédagogiques ou de developpement lorsque conçu comme exercice d'expression.

Jusqu'ici le jeu de rôle dans Habilo rejoint peu le sens du jeu dramatique car rien n'est prevu à l'avance et aucune representation n'est faite pour le public. Le seul rapprochement possible se retrouve dans les propos de Cuvelier (1981) lorsqu'il dit que le jeu dramatique est une occasion de resoudre des conflits internes.

> Extériorisant un élément conflictuel, l'enfant va, dans une certaine mesure, le cerner, le domestiquer, le maitriser à travers des procédés de transfert. (Cuvelier, 1981, p.10)

De la même façon, il faut nuancer le jeu de rôle de la simulation. Ce deuxième concept implique l'utilisation de jeux tout faits ou crées par l'enseignant parfois à themes guerriers ou d'affaires de type ''Monopoly''. Ils consistent à placer le participant dans une situation hypothétique. Le joueur se voit assumer un rôle qui est une réplique de la réalité, il a à prendre des décisions selon la perception qu'il a du rôle pour en-

suite en constater les effets et les conséquences. Ce qui est exigé des joueurs c'est d'endosser un personnage, de se mettre dans la peau de ce dernier, d'agir et de réagir sans aucune contrainte par la suite. Pour y jouer en classe cela requiert du temps. Chaque jeu de simulation comporte un objectif, un problème à résoudre et des règles à suivre.

Pour Taylor et Walford (1976) le jeu de rôle est une technique utilisée lors des jeux de simulations pour améliorer les relations interpersonnelles des participants; il a un objectif davantage affectif que cognitif. De plus, pour eux, la simulation constitue un instrument précieux pour tenter de réduire le fossé entre le monde réel et scolaire.

Dans ''Improvisational Drama in the classroom'' (1985), Yowell élabore sa conception de l'improvisation et de son utilisation en classe. Si l'on s'abstient de regarder l'appellation de l'approche qu'il élabore, on peut se méprendre et la confondre avec du jeu de rôle selon la pratique qui en est faite dans Habilo.

Selon l'auteur l'improvisation est ''To compose or simultaneously compose and perform, sing, etc. on the spur of the moment, and without any preparation extemporize.''(Yowell, 1985, p.1). De nombreux objectifs sont poursuivis par l'utilisation de l'improvisation. Il existe des jeux d'improvisations pour aider l'enfant à se concentrer, à verbaliser, à entrer en con-

tact avec les autres, à resoudre des problemes en groupe et à montrer sa comprehension d'idées abstraites à en rire, à la dramatiser.

Sans equivoque, l'improvisation offre l'opportunité de travailler auprès et avec d'autres personnes qui sont egalement en processus de croissance et en quête d'authenticité.''Through improvisation, students learn to place emotions into physical actions.''(Yowell, 1985, p.7). De plus, une faiblesse academique du groupe peut être abordée par l'improvisation pour motiver. ''In a similar manner, if your class is not interested in reading,use the improv to create the excitement for reading.'' (Yowell, 1985, p.11). De même selon le goût des eleves, le contenu de l'improvisation peut être les grandes lignes d'une fable, d'un article ou un conflit interpersonnel réel. Il a donc selon son usage des effets benéfiques de clarification, de compréhension, de prise de conscience et même de prise en charge. Des auteurs sérieux et des agents culturels, educatifs ou théraputhiques y voient des benéfices importants et nous les révelent.

En effet, dans une dimension d'apprentissage, de connaissance et d'interaction il est interessant ici, d'accorder une attention particulière aux garanties de l'improvisation que ressort Yowell. Elles font, à la fois reférence au savoir-être et au savoir-faire et même à la structuration d'un savoir.

> Students are encouraged to take risks.
> To encourage students to become individuals--not

totally reliant upon the theacher.
To bring the real life of the child into the classroom.
To encourage students to develop ideas from general to specifics.
To make abstract concepts more concrete.
To clarify values.
To develop vocabulary.
To work with others.
To reflect on personnal experience/to examine experiences. (Powell, 1985, p.16)

C'est exclusivement en therapie familiale que l'on parle de l'approche ''centrée-sur-les-tâches''. En therapie, l'approche met essentiellement l'accent sur l'experience vecue de la famille. Les tâches sont en quelques sortes des objectifs que se donnent entre autres la famille au cours des seances de therapie. Ces tâches n'existent pas seulement pour reparer des lacunes d'ordre educatif ou à enseigner un savoir-faire social mais aussi pour réajuster ou adapter les relations de la famille dans un champ spécifique.

En therapie, la seance constitue un moment privilegie pour la famille: les membres experimentent et re-jouent d'abord des modeles de communication dysfonctionnels pour ensuite jouer et faire des essais de nouveaux modeles de communication mieux adaptés.

> ...les therapeutes familiaux qui s'appuient sur les théories de l'apprentissage se servent souvent de jeux de rôles et des exercices de simulation pour donner à la famille l'occasion d'expérimenter de nouveaux patterns de comportement.(Walrond-Skinner,1980,p.73)

Ainsi la tâche constituant l'objectif de la therapie est suivi d'un essai: d'un jeu de rôle. Le jeu de rôle est donc une tech-

nique utilisée par les thérapeutes de groupes et spécifiquement familiaux pour supporter la famille dans la mise en place de modèles de communication plus adéquats. La pratique en thérapie a pour effet de faciliter le transfert des prises de conscience, des acquis et des comportements vécus à la séance vers l'extérieur i.e. dans la mise en pratique réelle dans le milieu familial propre.

Les termes ''jeu de rôle'' et ''psychodrame'' sont souvent employés l'un pour l'autre quoiqu'on utilise généralement le mot psychodrame dans le domaine de la thérapie et qu'on emploie le mot jeu de rôle en éducation et en formation. Cependant l'établissement d'une distinction précise amène à réfléchir car on ne peut dire où se connaître, prendre conscience de soi, changer et tenir de nouveaux rôles appartiennent au domaine de la thérapie ou de l'éducation. Dans ''Le jeu de rôle''(1981) Schutzenberger mentionne que le jeu de rôle et le psychodrame se ressemblent car tous deux favorisent la rencontre avec l'autre; une forme d'interaction riche en vécu d'expérience, en prise de conscience et en modification de comportements éventuels. Toutefois ils se distinguent par le niveau d'implication exigé du participant et le type de scénarios joués. Dans le jeu de rôle les scénarios sont des situations typiques ou banales dans un but de formation ou de prises de conscience alors que dans le psychodrame les scénarios sont des situations historiques problématiques voire dramatiques de la vie.

Pour sa part Moreno (1984) parle de psychodrame comme un theatre dans lequel les acteurs et les spectateurs fournissent le materiel, participent à la representation et beneficient de l'effet cathartique. Il definit le psychodrame comme un jeu de rôle à theme, à scenes de vie jouées spontanément au theâtre dont le but est la connaissance du soi: un mode de connaissance de soi et des autres. Moreno distingue trois adaptations du psychodrame: le psychodrame spontane, prepare et repete. Le psychodrame spontané refere à une seance organisee à la presence d'un conflit assiste par un metteur en scène. Le psychodrame prepare consiste à repartir à l'avance les rôles joues. Enfin, le psychodrame répété se fait pour un syndrome mental specifique et est joué par le client lui-même et des acteurs therapeutiques.

Pour sa part Pinaud-Daeschner (1982) insiste pour dire que le psychodrame facilite le processus d'edification de l'individu: l'individu joue pour se faire. Le but du jeu psychodramatique ou du psychodrame est ''la comprehension et le changement (criteres du rôle therapeutique); le sujet ne joue plus pour réaliser certaines aspirations libidinales, mais pour les comprendre.''(Pinaud-Daeschner, 1982, p.424). D'un aspect technique le psychodrame est un enonce de regle, de theme elaboré verbalement, une désignation de rôles et une utilisation du langage ayant quatre fonctions specifiques: la facilitation, la representation, l'intention et la confrontation. La fonction de facilitation signifie que l'expression non-verbale et corporelle

se joint à l'expression verbale. La représentation, désigne que le psychodrame a pour rôle de mettre en évidence l'aspect caché de l'individu ainsi que ses mécanismes de défense. La fonction d'intention exprime que le jeu des individus est intentionnellement destiné aux thérapeutes, qui est en quelque sorte un mode de communication, d'intervention. Enfin, la fonction de confrontation signifie le renvoi, le dévoilement de l'implicite fait par le thérapeute.

Sous un angle nouveau, Finaud-Daeschner écrit que le psychodrame est également une confrontation pour le thérapeute. Lors du déroulement du psychodrame, le thérapeute doit être disponible, présent, observateur et réactif. Dépendamment de son état d'être il valorise l'imaginaire, la réalité, l'adaptation, la différenciation ou bien la normativité. De plus, la confrontation existe également pour l'individu qui participe au psychodrame; le groupe a un effet important pour celui-ci si l'on considère les interférences affectives, l'écho, l'identification et l'idéal commun du groupe dans lequel l'individu évolue. Sans équivoque le groupe contribue à l'édification de l'individu. Toutefois, rappelons-nous que tout compte fait le terme psychodrame est davantage employé en thérapie et le jeu de rôle en éducation.

Dans la littérature actuelle, on retrouve peu de choses à propos du sociodrame. A ce sujet, Moreno (1984) spécifie que le sociodrame se distingue du psychodrame par sa structure et

ses objectifs:''...le sociodrame s'occupe de situations où est mis en avant l'aspect collectif du problème,...''(Moreno, 1964, p.168).

Ainsi, par comparaison, le sociodrame est une méthode active qui se concentre particulièrement sur des situations à préoccupations collectives et sociales. De leur côté Landy et Borisoff (1987) appuient les propos de Moreno: ''Sociodrama is a method of exploring social issues through a dramatic process of role-playing. ''(Landy et Borisoff, 1987, p.68). Ainsi, par définition, le jeu de rôle n'est pas une technique étrangère au sociodrame car à l'intérieur de celui-ci l'élève doit y assumer la prise d'un rôle. Toutefois, les auteurs spécifient que le sociodrame se distingue du jeu de rôle par l'emphase mise sur la dimension sociale de la situation étudiée. Sans contredit, le sociodrame vise et se concentre sur des situations qui préoccupent plus d'un individu alors que le jeu de rôle a pour cible la dimension personnelle.

Pour Landy et Borisoff, le sociodrame est très motivant car il encourage les élèves à identifier et à discuter des problèmes qui les concernent particulièrement. Parallèlement, le sociodrame a pour effet de diminuer l'anxiété rattachée à l'expression de soi car l'élève y assume un rôle distinct de ce qu'il est en réalité. De plus, l'évaluation faite par les pairs est dirigée sur les rôles joués par les élèves et non sur les élèves eux-mêmes. L'objet de la critique porte sur les habiletés de consu-

nications verbales et non-verbales en rapport avec rôle joue.

Finalement, Landy et Borisoff mentionnent que le sociodrame privilegie un apprentissage par l'experimentation et le ''faire-semblant''. Les eleves qui experimentent un rôle dans la situation proposee sont non seulement mis en contact avec le contenu de celle-ci mais avec la dimension dramatique, cognitive et philosophique de la situation. Ainsi l'approche multidimensionnelle fournit aux eleves des outils essentiels pour l'exploration de d'autres situations. L'accent de la demarche est davantage mis sur l'apprentissage d'un processus generalisable à plusieurs contenus.

De nombreux auteurs ont ecrits sur le jeu de rôle parmi eux on retrouve Borrel (1984), Bender (1985), McGinnis et al. (1985), Bertrand (1980) et Anne Ancelin Schutzenberger qui est, sans contredit maitre dans le domaine. La conception du jeu de rôle qu'elabore Schutzenberger est celle qui retient notre attention. Plusieurs elements de celle-ci decrivent l'esprit et le sens de la demarche dans lequel le jeu de rôle s'applique dans Habilo. Neanmoins certains elements des autres auteurs sont à retenir, regardons-les de plus près.

Pour Marie Borrel le jeu de rôle est un jeu à regles precises et complexes dans lequel chaque individu joue en fonction de la personnalite du personnage qu'il represente. Les caracteristiques du personnage à jouer sont inscrits sur une fiche et

l'importance accordée à chacune d'elle se fait au hasard à l'aide de dés. Le jeu de rôle est mené par un maître de jeu qui se veut à la fois guide et arbitre. C'est à lui qu'est confiée la construction d'un véritable scénario, il décrit les lieux, le but des personnages et l'action telle qu'il veut la voir évoluer.

Jusqu'ici Borrel semble attribuer une part importante à l'aspect ludique qui rejoint peu le jeu de rôle tel que vécu dans Habilo. Cependant des points de similitude s'observent lorsque l'on dépasse cet aspect ludique. Pour Borrel le jeu de rôle est un mode de communication qui permet aux enfants d'édifier leur personnalité et dans lequel une place est laissée à l'imagination. ''Le jeu de rôle est un moyen de percer les aspects cachés de la personnalité.''(Borrel, 1984, p.19). Dans cette optique le jeu de rôle d'Habilo rejoint celui de Borrel car il facilite et contribue à l'édification et à l'intégration d'éléments essentiels à la personnalité en devenir.

Dans la conception du jeu de rôle de Bender c'est également l'enseignant qui attribue le rôle à l'étudiant. Il vérifie la compréhension du rôle en posant quelques questions à l'étudiant. L'étudiant doit jouer le rôle comme il a été prévu préalablement par l'enseignant. Ceci ne rejoint en rien la prise de rôle de l'élève qui vit Habilo; c'est l'enfant qui décide le type de personnage qu'il va jouer afin d'expérimenter l'habileté sociale de l'activité. Néanmoins Bender rapporte qu'il est stimulant de

presenter à l'eleve le but à atteindre de façon concise et claire. Ceci permet de concentrer l'attention de l'eleve et de le mettre en action vers le but visé. Dans Habilo, on a la même intention lorsqu'on presente à l'enfant un video-modele de l'habilete à travailler ce qui le motive, le stimule et le soutient dans son action.

Dans ''Skill Streaming: Teaching Social Skills to Children with Behavioral Disorders'' (1985) les auteurs rapportent que le jeu de rôle est une méthode qui permet d'identifier, de jouer une situation dans laquelle l'habileté peut être utilisée et de pratiquer les comportements qui ont été montrés lors du modelage. Pour eux l'enfant accede à la généralisation de l'habilete s'il fait plus d'un jeu de rôle avec différents eleves et dans des situations variées. De plus, durant son jeu de rôle l'enfant est encouragé à pratiquer le langage interieur i.e. ''se parler à soi-même'', ce qui l'aide à retenir son impulsivite et à organiser les etapes de l'habileté en séquence. Sans contredit le processus d'identification, d'interiorisation et d'experimentation que proposent McGinnis, Saverby et Nichols rejoignent vraiment l'application du jeu de rôle faite dans Habilo. L'enfant est encouragé à identifier, à jouer une situation de son choix afin d'expérimenter l'habileté sociale proposée. C'est pour lui l'occasion de pratiquer les comportements observés lors du video-modele i.e. lors du visionnement du video-modele. Il est à noter que concurremment chaque habilete encourage aussi

l'utilisation du langage interieur pour augmenter la conscientisation, pour contrôler l'impulsivite et pour favoriser l'organisation en sequence de la pensée et de l'agir.

Au Quebec, Luce Bertrand s'est preoccupée d'augmenter les comportements affirmatifs chez des écoliers socialement inhibes à l'aide du jeu de rôle et du modelage. L'opportunite de jumeler la technique du modelage au jeu de rôle en fait une méthode de modification du comportement. Dans son écrit Luce Bertrand distingue deux types de jeu de rôle: le jeu de rôle dirigé et le jeu de rôle improvisé. Le jeu de rôle dirigé signifie que le sujet a un scenario en main et dans le jeu de rôle improvisé le sujet répond de façon affirmative à son vis-à-vis sans texte en main. Par definition, on peut dire que le jeu de rôle d'Habilo rejoint le jeu de rôle improvisé. Pour l'auteur les effets du jeu de rôle se remarquent au niveau des attitudes à l'égard de soi-même et des autres et du sentiment de compétence. Nous y retrouvons décrits les effets escomptés par le programme d'habiletés sociales Habilo et la priorisation du jeu de rôle.

''La prise de rôle (...) est une des principales formes de socialisation de l'enfant et de constitution de son <<je>>, de son <<moi>>''(Schutzenberger, 1981, p.11). Cette citation rend bien la conception du jeu de rôle que véhicule Anne Ancelin Schutzenberger. Pour elle, le jeu de rôle facilite le processus de socialisation, d'exploration et d'expérimentation de l'enfant.''Le role playing ou jeu de rôle est alors un essai, une

sorte d'epreuve ou de test, un episode du developpement de l'action''.(Schutzenberger, 1981, p.13). Il permet à l'enfant de reflechir sur son comportement et de développer une conduite nouvelle dans une situation donnée.

Dans ''Le jeu de rôle'' Schutzenberger distingue deux objectifs du jeu de rôle l'un pour la formation personnelle et l'autre pour la formation à des apprentissages sociaux. Le premier type aide au savoir-être et à la connaissance de soi. C'est le jeu de rôle communément appelé le psychodrame. Quant au jeu de rôle visant la formation à des apprentissages sociaux il se préoccupe du savoir-faire et de l'apprentissage d'habiletes professionnelles ou autres. Le jeu de rôle dans le programme d'habiletes sociales Habilo se trouve à mi-chemin entre le savoir-être et le savoir-faire. D'une part il permet l'apprentissage d'une habilete sociale specifique et d'autre part il favorise une meilleure connaissance de soi, le développement d'un sentiment de competence, une affirmation de soi et une conscientisation de ses mecanismes de défense. Il rejoint l'intention d'intégration de ces dimensions dans cet agir.

Le jeu de rôle de formation personnelle est composé de cinq ingrédients: le protagoniste (la personne qui joue le premier rôle), l'ego-auxiliaire (la personne qui fait la replique), le meneur de jeu, le groupe et la scène. Tous ces ingredients, sauf la scène, sont présents dans le programme d'habiletes sociales Habilo. Dans ce type de jeu de rôle ''on peut jouer le reel (la

<<vraie vie>>, ce qui est arrivé, ce qui va arriver), l'imaginaire ou le symbolique.''(Schutzenberger, 1975, p.98). Le thème est choisi par le groupe ou le meneur de jeu (psychodramatiste). Dans Habilo le thème c'est l'habileté sociale pré-déterminée selon un ordre et/ou les besoins connus, diagnostiques, objets d'apprentissage, d'adaptation des élèves.

Dans le jeu de rôle de formation à des apprentissages sociaux on propose à l'acteur-élève de jouer des scénarios, des situations qui sont les conditions mêmes de son rôle présent et futur. Tout comme dans Habilo, le jeu de rôle permet à l'élève d'avoir une image mentale de la situation en plus d'expérimenter et d'apprivoiser des comportements nouveaux. Pour faciliter l'intégration des comportements nouveaux en situation, divers aspects peuvent être présentés: la répétition, l'observation des autres car elle est un réservoir de modèles et l'auto-confrontation par le groupe. Ces aspects se retrouvent également dans Habilo: l'enfant qui le désire peut répéter son jeu de rôle, lorsqu'il a pour tâche celle de détective l'enfant est en position d'observation d'autrui et enfin, lorsque l'enfant a terminé son jeu de rôle ses comportements et ses attitudes font l'objet de commentaires pour ses pairs en position de détectives.

Dans ''Le jeu de rôle''(1981) Schutzenberger spécifie que l'utilisation conjointe du matériel audio-visuel ''intensifie la prise de conscience critique et permet de mesurer la <<distan-

ce>> entre le comportement effectif, le comportement desire, le comportement ideal''(Schutzenberger, 1981, p.56). le materiel audio-visuel (television, magnetoscope, camera) occupe egalement une place importante dans l'organisation materielle du programme d'habiletes sociales Habilo; il permet a l'enfant d'intensifier sa prise de conscience et de visualiser son comportement et ses attitudes. En somme l'utilisation du systeme video et du jeu de rôle permettent de transformer ''l'enseigne-passif-spectateur'' en ''l'enseigne-actif-participant-acteur''. Ainsi ce que l'on ''apprend avec la memoire motrice, accompagne de gestes et d'action, d'expression de sentiments et d'interaction se retient deux fois plus et trois fois mieux.''(Schutzenberger 1981, p.58).

Par consequent, le sens reel du jeu de rôle tel que vecu dans le programme d'habiletés sociales Habilo realde majoritairement dans les propos releves des ecrits d'Anne Ancelin Schutzenberger. Le jeu de rôle est une methode active d'exploration du vecu d'un individu, une sorte d'essai qui permet a l'individu de reflechir sur son comportement et a la fois, de developper une conduite nouvelle ou amelioree.

Cette partie du chapitre avait donc comme intention de clarifier le concept jeu de rôle pour en degager les composantes qui definissent sa nature et son application dans le cadre du programme Habilo.

3.2 Elaboration et présentation de la grille d'analyse

Dans les pages précédentes nous avons à la fois défini, situé notre option pour le paradigme inventif et spécifié le sens du concept jeu de rôle comme cadre de référence à la pratique du programme d'habiletés sociales Habilo.

Maintenant nous présentons la grille d'analyse essentielle à l'objectivation d'une période d'activité du programme Habilo. Les critères élaborés, présentés dans la grille d'analyse issus directement du cadre de référence permettront d'illustrer dans quelle mesure Habilo est un essai d'application du modèle inventif en éducation. De plus, certains critères d'analyse spécifiques à la définition du concept jeu de rôle serviront à illustrer que cette stratégie ou technique contribue essentiellement à l'atteinte de la finalité, des objectifs et de la démarche du paradigme inventif. Ainsi la grille d'analyse présentée ici comporte deux catégories de critères; ceux issus de la définition du concept jeu de rôle et ceux issus du modèle inventif de l'éducation.

Les critères issus du concept jeu de rôle et présents dans la grille d'analyse sont la place, l'effet et les limites du jeu de rôle dans le cadre spécifique d'une période d'activité du programme Habilo. La place du jeu de rôle signifie l'espace, le moment qu'occupe cette stratégie ou technique à l'intérieur d'une période d'activité. Le second critère au sein de la grille d'analyse est l'effet du jeu de rôle; il permettra de distinguer

de definir le type de resultat engendre par l'utilisation substantielle du jeu de rôle. Enfin, les limites du jeu de rôle signifie l'apport et la contribution maximum du jeu de rôle comme stratégie ou technique facilitante du developpement personnel et social de l'élève. Etant donné que le jeu de rôle n'est pas la seule stratégie ou technique utilisée lors d'une periode d'activité d'Habilo un quatrième critère appelé ''strategies d'appui'' permettra d'identifier et de définir les stratégies ou techniques additionnelles ou d'accompagnement au jeu de rôle.

En référence au chapitre précédent, rappelons que le paradigme inventif de l'éducation est caractérisé par la combinaison du mode de connaissance, du type de relations personne-société-nature, d'un ensemble de valeurs-intérêts et d'une façon de faire dont la synthèse donne au paradigme un sens et une signification globale qui lui est propre. La signification globale du paradigme inventif de l'éducation réside dans la réconciliation des contraires, la promotion des différences et l'invention de l'avenir. Ainsi le projet central des individus est l'intention et la création de nouvelles institutions sociales et des moyens capables de les actualiser.

Toutefois considérant que le programme d'habiletés sociales Habilo se veut essentiellement un programme d'activités à vocation sociale nous retenons parmi les composantes caractérisant un paradigme le type de relations personne-société-nature et les valeurs-intérêts. Parmi les composantes servant à définir, à

identifier le sens réel d'un paradigme le type de relations personne-société-nature et les valeurs-intérêts sont les composantes à caractère social et collectif.

Le type de relations personne-société-nature fait appel à la définition d'une personne, d'une société et de la nature. Dans le paradigme inventif la personne est définie comme ''holon''; ''on'' pour individu et ''holos'' pour ensemble. La personne est intentionnellement portée vers les autres: en fait, elle ne se développe qu'en participant au développement de tous et de tout. Ainsi le mutualisme, la réciprocité devient le caractère propre du modèle inventif car chacun peut retirer réciproquement de l'autre sans vivre à ses dépens. De plus, la conception des relations personne-société-nature supprime les oppositions entre ces trois dimensions; elles constituent un tout indissociable. Par conséquent, le type de relations personne-société-nature vise d'abord l'acquisition d'un savoir-dire-penser-partager-faire et vivre ensemble afin d'accéder à la création sociétale, à la création d'un ''Nous''.

La composante valeurs-intérêts signifie les préférences partagées, communes d'un groupe social donné dans son action culturelle et sociale. Les valeurs-intérêts reconnus par le modèle inventif s'inscrivent directement à la conception de la personne décrite précédemment. Ainsi les valeurs recherchées par le groupe social qui aspire au paradigme inventif sont la vision

cosmique, la reconcialiation des contraires, la liberation, la recherche du sens de la vie, l'amour, la verite, la beaute,la justice et l'infini. Bref, les valeurs nous renvoient à la valorisation essentielle de la vie, au sens à donner à sa vie, à ses comportements.

Ainsi, l'élaboration des criteres d'analyse appliqués à une période d'activité spécifique du programme de développement des habiletés sociales Habilo rendra possible l'objectivation de cette pratique. L'analyse effectuée fera la lumiere sur le niveau de cohérence atteint entre les fondements théoriques et la pratique quotidienne.

CHAPITRE IV

Illustration d'une pratique

4.1 Description du déroulement d'une période d'activité

Précédemment nous avons élaboré et défini les critères d'analyse essentiels à l'objectivation d'une période d'activité d'Habilo. Ici nous décrivons le déroulement et le vécu d'une période d'activité du programme à laquelle nous appliquerons la grille d'analyse élaborée antérieurement. Nous choisissons de ne décrire qu'une seule période d'activité du programme car le déroulement est invariable quelque soit l'habileté présentée. L'habileté travaillée et le vécu spécifique des participants sont les principaux éléments variants d'une période à l'autre. De plus, rappelons que la préoccupation première de ce rapport n'est pas de présenter les particularités de chaque période d'activité mais de démontrer que le programme d'habiletés sociales Habilo est un essai d'application du modèle inventif et que le jeu de rôle en facilite le véhicule.

Pour faciliter la compréhension de la description d'une période d'activité reprenons la description de la démarche utilisée à chaque période d'activité. Cette démarche est décrite sous la composante ''contenu'' lors de la présentation du programme d'habiletés sociales Habilo (c.f. p.24). Egalement pour faci-

liter la compréhension de cette description d'une période d'activité l'utilisation du ''je'' remplace l'utilisation impersonnel du ''on'' ou du ''nous''. En l'occurence le ''je'' désigne l'auteur du programme, du rapport de recherche et de cette pratique.

1) Retour sur la période d'activité précédente. C'est l'occasion de ''faire la boucle'' d'une période à l'autre. A l'aide de la feuille-synthèse remise à la fin de la période précédente nous revisons l'habileté exploitée, analysée à ce moment. Afin de faciliter la conscientisation et la consolidation des apprentissages des élèves un questionnement est fait : ''Quelle a été l'habileté que nous avons travaillée ? ... Qui a utilisé, essayé l'habileté que nous avons travaillée la semaine dernière ? ... Raconte-nous ce qui s'est passé ... Est-ce que tu es satisfait de toi ? des résultats obtenus ? ''

Sans obligation, au gré de sa volonté, l'élève exprime, raconte, partage son expérience. Rapidement nous observons un effet d'entraînement au point que tous les élèves du sous-groupe racontent, partagent leur expérience. En partageant son vécu expérientiel de l'habileté l'élève rend celle-ci davantage concrète et significative pour tous. Tout au long du partage d'expériences, je renforce socialement les élèves qui s'expriment afin d'encourager l'expression du vécu et la mise en commun des expériences personnelles.

2) Présentation de la nouvelle habileté sociale. C'est le moment d'annoncer l'habileté qui fera l'objet de différents jeux de rôles lors de la présente prériode: ''Aujourd'hui nous allons travailler l'habileté <<demander de l'aide>>'' (habileté sociale no: 13). A cette occasion je demande aux élèves de raconter ce qu'ils connaissent au sujet de l'habileté annoncée: ''Raconte-moi ce que tu sais sur la façon de demander de l'aide ? ... Comment tu t'y prends toi pour demander de l'aide ? ... A quel moment vas-tu demander de l'aide ? ...''

Encore une fois l'élève qui le désire fait part de son expérience, de ses perceptions. Chacun raconte ce qu'il connait sans crainte de jugements, de moqueries car l'écoute et l'accueil sont de rigueur; toute tentative de moquerie ou de jugement est rapidement désapprouvée. L'ultime objectif de ce partage est de permettre à la fois aux élèves et à moi d'identifier, de cerner le savoir d'expérience de chacun face à l'habileté présentée. De plus, il permet aux élèves d'observer, de regarder le vidéo-modèle qui suit d'un oeil intéressé et critique.

3) Présentation du vidéo-modèle correspondant à l'habileté de la période en cours. Rappelons que le vidéo-modèle est un exemple de l'habileté à apprendre faisant référence à une technique d'apprentissage: le modelage. Le visionnement de la situation sert de guide, de base pour l'élève; le vidéo-modèle est une façon possible de faire, d'acter l'habileté. Avant de faire visionner la situation aux élèves je leur confie un rôle d'ob-

servateur attentif et critique: ''Lors du visionnement observez bien Catherine (nom fictif) c'est elle qui va nous illustrer une façon de demander de l'aide; on s'en parle ensuite.''

4) Discussion sur les comportements et les attitudes appropriés à l'habileté. Identification et discussion sur les points d'apprentissage correspondants à l'habilete. A la suite du visionnement du vidéo-modèle j'invite les élèves à exprimer ce qu'ils ont observé sur la façon de demander de l'aide: ''Comment Catherine s'y est prise pour demander de l'aide ? ... qu'est-ce qu'elle a fait ? ... '' Spontanément les eleves font part de leurs observations quant aux comportements et aux attitudes adoptés par le personnage du vidéo-modèle. Tout au long de l'échange j'amène les élèves à découvrir, à identifier les points d'apprentissage ou repères qui constituent la séquence d'action de l'habileté. Il s'agit, en fait, d'inserer les observations des élèves à l'intérieur de la suite ordonnée des points d'apprentissage.

5) Discussion sur l'utilisation de ces comportements dans leurs relations de tous les jours avec les autres. A ce stade du déroulement de l'activité, j'invite les élèves à identifier diverses situations dans lesquelles il leur serait possible d'expérimenter, d'utiliser l'habileté sociale de la présente période d'activité: ''Le vidéo-modèle nous a démontré une situation où Catherine demande de l'aide; à quelle autre occasion peux-tu également demander de l'aide ? ''. Par expérience ou par antici-

pation les élèves font part des problèmes, des situations requerant une demande d'aide. A ce moment, je peux constater que certains élèves prennent facilement la parole invitant ceux qui éprouvent de la difficulté à les imiter. Une forme de comtamination tacite se manifeste dans le sous-groupe. Par consequent l'essai de généralisation de l'habileté à diverses situations est pour les élèves une source d'inspiration lors de la préparation des jeux de rôle.

6) Expérimentation de l'habileté sociale par le jeu de rôle. C'est le moment où les élèves passent à l'action, experimentent la séquence de l'habileté sociale. J'invite les élèves à se jumeler à un pair afin de s'imaginer un jeu de rôle dans lequel ils peuvent pratiquer l'habileté sociale, demander de l'aide. Les équipes sont formées: deux élèves se portent volontaires pour commencer les jeux de rôles. Pendant que l'élève A et l'élève B préparent leur scénario, je me retourne vers les quatre autres élèves pour leur confier leur tâche.

Tandis qu'un s'occupe de la caméra, les trois autres ont la responsabilité d'observer le jeu de rôle fait par l'élève A et l'élève B. Les élèves doivent davantage observer l'élève A qui annonce que c'est lui qui expérimente l'habileté: demander de l'aide. Les trois élèves observateurs communément appelé, les détectives observent à la fois l'attitude globale de l'élève A et sa façon d'expéri-menter les divers points d'apprentissage de l'habileté déjà écrits sur le tableau noir.

Tout le monde est prêt: on tourne. Sous le silence de la caméra et des détectives, l'action du jeu de rôle se passe à l'école, on peut voir l'élève A au vestiaire; l'eleve B est un peu plus loin. L'élève A commence à se parler, c'est à peine audible. Il raconte qu'il a un seul gant, qu'il a besoin d'aide; l'élève A regarde autour de lui, se dit qu'il peut aller demander l' aide à son professeur ou à son ami (l'élève B). Sans rien ajouter il se dirige vers l'eleve B, lui raconte qu'il a perdu un gant et lui demande si il aurait une paire de gants ou de mitaines à lui prêter. Lorsqu'il demande de l'aide, l'élève A parle faiblement puis dirige son regard en alternance vers l'élève B et vers le plancher. Le jeu de rôle prend fin sur le geste simulant le prêt de gants.

A ce moment l'élève A et l'élève B viennent rejoindre les détectives pour écouter les commentaires, les observations que ceux-ci ont faits pendant le jeu de rôle. Aucun détective ne se risque à dire ses commentaires alors je tente d'animer la discussion en disant: ''Qu'est-ce que vous pensez de la façon dont l'élève A a demandé son aide ? ... Qu'est-ce qu'il pourrait améliorer ? ...'' A l'instant, un détective mentionne que l'élève A a fait une réflexion i.e. qu'il a défini son problème, qu'il a identifié deux personnes pouvant l'aider et qu'il a été demander de l'aide. Un autre enchaîne pour dire que l'élève A n'a pas parler assez fort. J'ajoute ''A-t-il regardé l'élève B au moment ou il a demandé de l'aide ?'' Un détective répond que par-

fois il a regardé le plancher et qu'il devrait regarder davantage l'élève B lorsqu'il s'adresse à lui. A ce moment un detective mentionne que l'élève A a reproduit quasiment en totalité le vidéo-modèle. Compte tenu qu'aucun autre commentaire n'est fait à l'égard de l'élève A je lui résume les commentaires faits en mentionnant ce qui a été bien et ce qui devrait être amélioré. Je demande à l'élève A si à la lumière des commentaires reçus il désire reprendre son jeu de rôle pour tenter d'améliorer le volume de sa voix et la direction de son regard. Après hésitation, l'élève A indique qu'il ne reprend pas son jeu de rôle, qu'il en est satisfait.

Considérant la décision prise par l'élève A, c'est au tour de l'élève B à expérimenter une demande d'aide. Pendant qu'ils préparent le scénario de leur second jeu de rôle, un autre élève prend la responsabilité de la caméra. Les acteurs indiquent qu'ils sont prêts; l'action commence.

Sous l'oeil observateur de la caméra et des détectives, l'élève B est assis à la table servant de pupitre; l'action se passe en classe en fin de journée. L'élève B se dit d'un ton de voix bien audible qu'il désire transporter à la maison la maquette qu'il a faite en sciences de la nature mais qu'elle est trop grande pour la transporter tout seul. Sans rien ajouter il se tourne vers son ami (l'élève A) pour lui demander s'il accepterait de l'aider à transporter sa maquette chez-lui. L'élève Aacquiesce d'un signe de tête, l'élève B le remercie puis se re-

tourne. Le jeu de rôle prend fin ainsi.

Aussitôt un élève-détective mentionne à l'élève B qu'il a parlé assez fort et qu'il a fait une réflexion identifiant ainsi le problème qui se posait à lui. Les deux autres élèves-détectives appuient, renforcent les dires de leur pair; toutefois un détective ajoute que l'élève B n'a pas soutenu son regard vers l'élève A. Suite aux observations pertinentes faites jusqu'à maintenant, je demande aux détectives si l'élève B a identifié plus d'une personne pouvant l'aider. Un détective exprime que l'élève B n'a identifié aucune personne pouvant l'aider qu'il s'est immédiatement adressé à son ami. A ce moment j'insiste sur l'importance de traduire cette critique en termes d'améliorations à apporter. Après un court silence, un détective se risque à convertir cette observation en critique positive mentionnant ainsi que l'élève B devrait identifier au moins trois personnes avant de choisir celle la plus pertinente à répondre à sa demande d'aide. L'élève-détective propose même une formulation possible à l'élève B afin d'améliorer le point d'apprentissage porté en défaut. Une fois tous ces commentaires faits à l'endroit de l'élève B, je me tourne vers ce dernier pour lui demander s'il désire reprendre son jeu de rôle. Il m'exprime qu'il veut recommencer son jeu de rôle pour tenter d'améliorer les divers points que lui avons mentionnés.

Reprise du jeu de rôle de l'élève B; l'action se passe en classe en fin de journée l'élève B est assis à son pupitre il se

dit à lui-même qu'il a besoin d'aide pour transporter une maquette qu'il a faite; elle est trop grande pour être transportée par lui seul. Il poursuit sa réflexion en se disant qu'il y a soit sa mère, Martin ou Julie (noms fictifs) qui peuvent l'aider. Il poursuit sa réflexion en se disant que Martin est la personne la mieux désignée car il demeure voisin de chez-lui. Il se tourne vers Martin (l'élève A) pour lui faire sa demande d'aide qu'il accepte subséquemment. Cette scène met fin au jeu de rôle.

Je me tourne alors vers les détectives leur demandant ainsi leurs commentaires. Les trois élèves-détectives expriment que le jeu de rôle est bien, les attitudes et les comportements corrects, adaptés. Un détective ajoute que l'élève B a su tenir compte des commentaires faits précédemment et ajuster son comportement en conséquence. Ainsi, l'élève B dit qu'il est satisfait de lui-même et qu'il ne reprend pas son jeu de rôle

Ainsi, à tour de rôle les élèves expérimentent l'habileté sociale, prennent en charge la caméra et servent de détectives à l'endroit de l'élève-acteur.

7) Les élèves revoient le vidéo avec l'intervenant et en discutent. A ce moment, les élèves visionnent tous les jeux de rôle faits durant l'activité. C'est pour eux l'occasion d'évaluer, de mesurer d'eux-mêmes la distance entre leur comportement réel, celui désiré et le comportement idéal. Certains réalisent

qu'il leur est possible d'entrer adéquatement en contact avec autrui, de modifier leur comportement, leur agir agressif ou inhibé. Ainsi le renvoi audio-visuel intensifie la prise de conscience, la découverte de soi et des autres.

Parfois, en cours de visionnement des jeux de rôle, j'arrête l'action sur une scène révélatrice pour un élève, intensifiant ainsi la conscientisation de son potentiel, de ses possibilités d'améliorer son comportement et ses attitudes. De plus, l'arrêt sur une scène spécifique permet de renforcer, de valoriser l'élève sur sa capacité de modifier des éléments de son comportement ou de tenir compte des commentaires, des critiques faits à son égard.

8) Révision de l'habileté sociale. Je remets à chaque élève une feuille-synthèse sur laquelle ils retrouvent les divers points d'apprentissage de l'habileté étudiée, expérimentée durant la période d'activité ainsi qu'un exercice écrit. (c.f. Annexe B p.92). A ce moment, j'invite également les élèves à pratiquer, à essayer l'habileté sociale dans leurs contacts quotidiens pour en discuter lors de la prochaine période.

9) Loterie et bilan personnel. Cette dernière étape du déroulement d'une période d'activité fait référence à l'utilisation des jetons explicitée lors de la description du programme Habile sous la composante ''le système d'évaluation''(c.f.p.41) Bref, l'élève comptabilise les jetons reçus au cours de la pé-

riode d'activité et porte le compte total à son bilan personnel. (c.f. Annexe B p.52).

Ainsi, se déroule, se vit une période d'activité du programme d'habiletés sociales. La grille d'analyse préalablement élaborée sera appliqué à celle-ci afin d'évaluer le degré d'application du programme Habilo à l'égard du paradigme inventif de l'éducation auquel le jeu de rôle participe et contribue.

4.2 Objectivation d'une pratique

Dans les pages précédentes nous avons, entre autres élaboré, présenté la grille d'analyse nécessaire à l'objectivation d'une période d'activité décrite subséquemment. Maintenant nous sommes prêts à appliquer la grille d'analyse au vécu expérientiel d'une période d'activité afin d'évaluer le rapport existant entre le programme d'habiletés sociales Habilo et le paradigme inventif de l'éducation. L'application de la grille d'analyse à une période d'activité d'Habilo nous permettra d'illustrer l'apport du jeu de rôle comme stratégie ou technique poursuivant la finalité, les objectifs et la démarche visés par le paradigme inventif.

Afin de faciliter la compréhension de l'objectivation de la période d'activité décrite précédemment reprenons un à un les critères issus du concept jeu de rôle: la place, l'effet réel et les limites du jeu de rôle. La place du jeu de rôle signifie à la fois l'espace et le moment qu'il occupe à l'intérieur d'une

période d'activité. Le jeu de rôle occupe une place privilégiée considérant les deux fonctions qu'il exerce lors d'une période d'activité. Tout d'abord le jeu de rôle a comme première fonction celle de prototype, de modèle, d'illustration d'une habileté sociale. A ce moment, le jeu de rôle visionné dans des scénarios pré-établis, comme modèle sert de déclencheur, d'éveil face auquel l'élève tient un rôle d'observateur, de critique. Ainsi, dans un premier temps le jeu de rôle a pour fonction d'illustrer concrètement une habileté sociale afin de soulever l'intérêt de l'élève, de le mettre en action et de le soutenir dans son expérimentation de l'habileté i.e. lors de son propre jeu de rôle.

Par conséquent, le jeu de rôle a comme deuxième fonction celle d'expérimentation, d'essai, de pratique où l'élève-observateur devient un élève-acteur. Utiliser le jeu de rôle, c'est donner à l'élève l'occasion d'expérimenter une habileté sociale dans un climat de sécurité où il a la possibilité de se reprendre, de réajuster et d'adapter ses attitudes et ses comportements. En fait, c'est une stratégie ou technique qui permet de prendre des risques, d'essayer de nouveaux modèles d'interaction de communication mieux adaptés. Le jeu de rôle a comme intention de placer l'élève à la fois en contact avec lui-même et avec les autres favorisant ainsi une meilleure connaissance de soi, des autres et de soi en interaction avec les autres. De plus, l'utilisation du jeu de rôle est une stratégie ou technique facilitant un transfert éventuel de l'habileté mise en chantier dans

la mise en pratique réelle dans le milieu, l'environnement quotidien de l'élève.

Ainsi par l'exercice des deux fonctions décrites précédemment le jeu de rôle s'approprie, s'empare d'une portion considérable de temps lors d'une période d'activité. Nous consacrons de quarante à quarante-cinq minutes à l'expérimentation de l'habileté, aux jeux de rôles proprement dit. En plus, nous devons considérer la présentation du vidéo-modèle, les discussions et les échanges qui suivent. Nous constatons que le jeu de rôle occupe beaucoup de place à l'intérieur d'une période d'activité; le questionnement, les échanges, les prises de conscience et les apprentissages y gravitent tout autour.

Le second critère issu du concept jeu de rôle est l'effet, le type de résultat engendré par l'utilisation substantielle du jeu de rôle. Précédemment nous avons parlé à la fois de la place du jeu de rôle et des intentions qu'il se propose; maintenant voyons, évaluons les effets réels du jeu de rôle. Pour faciliter la compréhension de notre démarche d'analyse, reprenons les jeux de rôle faits par l'élève A et l'élève B décrits lors de la description du déroulement d'une période d'activité.

Prenons d'abord le jeu de rôle fait, joué par l'élève A. Si l'on considère que le contenu du jeu de rôle est une copie quasi conforme du jeu de rôle ayant servi de vidéo-modèle cela nous indique une certaine confusion, incompréhension de l'habileté

sociale par l'élève A. Tout porte à croire qu'il ne s'est pas tout à fait approprié l'habileté à expérimenter. En fait, l'expérimentation pure et simple nous amène à constater que pour lui le jeu de rôle est essentiellement une technique. L'élève A a utilisé le jeu de rôle comme l'occasion d'appliquer une technique, à travers laquelle il a eu le reflet de ses points faibles. Toutefois le refus de reprendre son jeu de rôle à la lumière des commentaires reçus nous indique un certain recul, une certaine distance même un refus face à la capacité de se prendre en charge, de porter ses gestes, de les modifier. Ainsi, pour certains, comme pour l'élève A le jeu de rôle se résume, se restreint à une application pure, une reproduction où l'aspect ludique prédomine. Néanmoins, ceci est un point de départ pour l'élève A duquel une appropriation du processus de prise en charge est possible. Il s'agit en fait, d'encourager, d'inviter l'élève à reprendre son jeu de rôle, à essayer de nouveau voire à prendre des risques. A ce moment, si l'éducateur est trop mou il renforce l'élève à battre en retraite, à ne jamais s'aventurer, risquer pour accéder à un nouveau savoir. Toutefois, l'expérience passée nous amène à constater que l'engagement réel, l'implication véritable des pairs dans leur propre processus de prise en charge a pour effet d'entraîner les autres du même type que l'élève A à faire de même.

Ainsi l'élève A nous illustre que le jeu de rôle est parfois une technique, une méthode si on l'applique sans véritable-

ment se l'approprier pour une meilleure prise en charge de son développement. Toutefois regardons, analysons le jeu de rôle élaboré, joué par l'élève B.

Prenons d'abord le contenu du jeu de rôle: il diffère du jeu de rôle du vidéo-modèle à la fois par le problème qu'il pose, l'endroit où il se déroule et le moment où il se produit. Ainsi, l'élève B démontre l'atteinte d'un certain niveau de compréhension de l'habileté sociale voire une certaine sécurité intellectuelle à l'égard du concept à illustrer. La dissimilitude du contenu du jeu de rôle de l'élève B indique que le jeu de rôle est aussi l'occasion de faire une découverte, un essai, une expérimentation critique.

De plus, l'acceptation de l'élève B à reprendre son jeu de rôle à la lumière des commentaires reçus révèle que le jeu de rôle est une stratégie d'auto-développement personnel et social. En fait, c'est l'occasion de réfléchir sur son comportement, sur ses gestes et sur ses attitudes; ici, l'élève ne joue plus pour le plaisir que cela lui procure mais il joue pour se développer L'élève B s'approprie du jeu de rôle pour réajuster, adapter son agir. Il indique, par le fait même, une capacité réelle de prise en charge de son processus d'amélioration de son comportement où l'on trouve un véritable potentiel de transfert dans le quotidien.

Ainsi, le jeu de rôle a pour effet de developper une conduite nouvelle, de contribuer à une meilleure connaissance de soi, d'adapter ses attitudes à l'égard des autres et de developper un sentiment de compétence sociale. En fait, l'élève B révèle que le jeu de rôle est une stratégie permettant l'édification réelle de la personnalité.

Cela étant nous pouvons dire que le jeu de rôle peut être soit une technique servant uniquement d'activité ludique, de reflet, de miroir de la réalité, soit une stratégie favorisant un auto-développement et un engagement social selon la capacité d'utilisation, d'appropriation de l'élève.

Jusqu'ici nous avons analysé la place et l'effet du jeu de rôle regardons maintenant quelles sont les limites du jeu de rôle. A prime abord tout porte à croire que le jeu de rôle est une stratégie d'auto-développement personnel et social sans limite pour qui sait l'exploiter au maximum. Certes, le jeu de rôle a un apport, une contribution considérable à l'auto-développement et à l'engagement social mais à quel prix, à quelles conditions ? Pour que le jeu de rôle dépasse les limites du plaisir ludique, de la prise de conscience escamotée ou partielle voire absente cela exige la mise en place de certains éléments.

D'abord l'éducateur doit clairement identifier les objectifs poursuivis, connaître les sujets auxquels le jeu de rôle

est destiné, prévoir des interventions à poser ainsi que des moyens d'évaluation. En fait, il doit se livrer à une organisation soignée. Par la suite, il a pour tâche de mettre les élèves en interaction avec l'organisation faite préalablement. L'éducateur a la resposabilité d'animer le jeu de rôle de sorte qu'il soit un moment privilégié de processus de prise en charge. Evidemment la responsabilité ne revient pas à lui seul, les élèves ont la responsabilité de s'y engager, de participer. C'est là une limite, car l'éducateur peut animer de façon à faciliter, à encourager l'implication, l'engagement de l'élève sans toutefois y exercer un contrôle. C'est en quelque sorte l'aspect caché, imprévisible de l'animation tout comme le contenu expérientiel des jeux de rôles. Par conséquent, l'éducateur se doit de développer des attitudes spécifiques; l'écoute, l'accueil, la réceptivité, la disponibilité, le respect... Ainsi, l'éducateur doit pouvoir faire une utilisation adéquate du jeu de rôle afin de soutenir les élèves dans une démarche réflexive sur les gestes et attitudes permettant ainsi un véritable auto-développement personnel et social.

Toutefois, il demeure que le jeu de rôle se garde bien d'être un psychodrame tout comme la stratégie privilégiée à l'exploitation intégrale des finalités, des objectifs et de la démarche du paradigme inventif de l'éducation. Si nous considérons que le paradigme inventif se fonde sur la réconciliation des contraires, la promotion des différences,

l'invention de l'avenir favorisant ainsi l'auto-développement et l'engagement social nous croyons que le jeu de rôle met en évidence la philosophie du paradigme inventif, faisant ainsi un pas de plus vers une actualisation concrète de ce paradigme.

Jusqu'à maintenant nous avons évalué la place, l'effet et les limites du jeu de rôle comme stratégie ou technique favorisant un processus de prise en charge, d'auto-développement et d'engagement personnel et social. Toutefois le jeu de rôle n'est pas la seule stratégie utilisée lors d'une période d'activité d'Habilo. Quelles sont les stratégies conjointes ou d'appui au jeu de rôle ?

Tout d'abord, si l'on se réfère à la description d'une période d'activité, nous constatons que la stratégie du questionnement se joint au jeu de rôle à différents moments. Ici, nous distinguons le questionement du questionnaire par ce qu'il favorise, éveille chez l'individu. Contrairement au questionnaire, le questionnement favorise une véritable prise de conscience des comportements et des attitudes chez l'élève et non une vérification d'acquis, de concepts. Le questionnement permet de diriger l'échange verbal qui suit le visionnement du vidéo-modèle, des différents jeux de rôles entre l'éducateur et les élèves. Le questionnement donne de la structure aux diverses discussions.

Nous pouvons également noter la présence du matériel audio-visuel qui, sans contredit intensifie la prise de conscience

critique des élèves. Le matériel audi -visuel permet à la fois au groupe et à l'élève lui-même de mesurer, d'évaluer l'écart entre son comportement réel et celui désiré. A l'utilisation du matériel audio-visuel se combinent, s'imbrique l'observation et la critique comme procédés pédagogiques importants. Ces stratégies permettent aux élèves (en position de détectives ou non) de noter les gestes et les attitudes qui leur semblent valables et/ou manquants en vue de faire une véritable expérimentation des divers points d'apprentissage de l'habileté sociale.

Egalement, lors des jeux de rôles, il survient parfois des difficultés à l'égard desquelles l'élève concerné et même l'ensemble du sous-groupe doit faire face. Parfois, l'élève bloque, paralyse ou semble simplement confus en situation de jeu de rôle: à ce moment s'il ne parvient pas seul à surmonter ses difficultés l'éducateur fait appel à l'ensemble du groupe pour y parvenir. La clarification du problème, la recherche d'alternatives de solutions par l'élève secondé par le sous-groupe contribue ainsi à une meilleure prise en charge de soi, porte d'accès à l'autonomie.

Outre ces stratégies, nous pouvons noter l'apport des stratégies d'amélioration du comportement de nature behaviorale. Nous retrouvons d'abord le renforcement social qui fait prendre conscience aux élèves de leurs performances, de leurs améliorations. Que le renforçateur social soit de type verbal, visuel,

moteur, de proximité ou de toucher il contribue au développement d'une image positive de l'élève et de ses capacités. Sans contredit, l'utilisation conjointe des renforçateurs sociaux avec le jeu de rôle a pour fonction éducative de montrer aux élèves ce que nous attendons d'eux. L'utilisation de jetons de différentes couleurs est un renforcement social important durant une période d'activité. C'est un signe courtois, non-verbal qui aide l'élève à devenir conscient de ses différentes manières d'agir tout au long de la période. En même temps qu'il renforce, le jeton façonne l'habileté souhaitée sans évoquer d'anxiété car il est jumelé à un système de récompense aléatoire i.e. la loterie. Au renforcement social et à l'utilisation de jetons s'associe la technique du modelage. C'est un jeu de rôle mis sur bande magnétoscopique sur lequel des élèves montrent, illustrent comment faire l'habileté sociale souhaitée. C'est en quelque sorte un modèle, un guide, un point de référence pour l'élève en situation d'apprentissage.

Somme toute, les stratégies identifiées dans ces quelques lignes, quelles soient à caractère behavioriste ou humaniste se joignent au jeu de rôle pour faciliter l'atteinte des objectifs et de la finalité du paradigme inventif. Certes, certaines stratégies mentionnées ici contribuent, renforcent et alimentent l'existence des paradigmes industriel et humaniste mais à quel point nécessaire pour faire la mutation, la transition vers le paradigme inventif de l'éducation. Toutes les stratégies utili-

sées dans le programme d'habiletés sociales Habilo forment une structure d'ensemble, un tout permettant de réaliser d'abord en petit ce que nous espérons voir se vivre en grand dans l'avenir du monde de l'éducation.

Jusqu'ici nous avons repris chaque critère d'analyse issus du concept jeu de rôle, reprenons maintenant les critères issus du paradigme inventif de l'éducation.

Rappelons-nous que le type de relations personne-société-nature fait appel à la définition d'une personne, d'une société et de la nature. Sachant que dans le cadre du paradigme inventif la personne est intentionnellement portée vers les autres, regardons comment le type de relations personne-société-nature défini dans le programme d'habiletés sociales Habilo rejoint cette conception.

Quelle que soit la tâche à laquelle l'élève est convié dans une période d'activité (acteur, caméraman, détective) une certaine propension vers les autres s'observe; en fait l'élève se développe en participant au développement de ses pairs et au développement du concept de l'habileté sociale étudiée. Tout en cheminant lui-même, l'élève fait cheminer à la fois les autres et le sens, la concrétisation de l'habileté sociale

A maintes reprises nous avons dit que le mutualisme et la réciprocité caractérisent le type de relations personne-société-

nature défini par le paradigme inventif. Une forme reelle de mutualisme s'observe également lors d'une période d'habilete sociale: chaque élève bénéficie, retire de l'autre (ego-auxiliaire dans un jeu de rôle, détective) sans toutefois être à ses dépens. Une véritable mise en commun des ressources enrichit chacun formant ainsi un réseau d'aide mutuelle dans lequel rien n'est perdu dans l'apparente dispersion. Par son jeu de rôle, chaque élève se différencie de l'autre: en fait, il est à la fois différent et complémentaire à l'autre. En somme, un véritable pouvoir cumulatif des initiatives de tous se tisse, s'opère amenant ainsi un changement de perception de l'élève. L'élève est perçu comme un être social et créateur, non plus comme un individu restreint à se conformer, à reproduire. Le potentiel créateur de chacun est reconnu et mis en commun, favorisant ainsi la création d'un Nous.

Par conséquent, nous pouvons dire que le type de relations élaboré, entretenu lors des périodes d'habiletés sociales permet l'acquisition d'un savoir-dire-penser-partager-faire et vivre ensemble favorisant une véritable création d'un Nous finalité recherchée par le paradigme inventif de l'éducation. Resituons maintenant l'acquisition de chaque savoir à l'interieur d'une période d'activité.

Le savoir-faire signifie apprendre à maîtriser les outils de base, quotidiens. En fait, une pédagogie du savoir-faire

s'ouvre aux apprentissages sur le terrain et permet ainsi des contacts directs avec le réel. Nous croyons que le jeu de rôle est une stratégie pédagogique du savoir-faire car il permet à l'élève de rapprocher les pôles de la pensée et de l'action, de la théorie et de la pratique. Par le jeu de rôle l'élève peut réellement ressentir, comprendre la genèse, les fonctions et les limites des habiletés sociales, ces instruments utiles voire essentiels à la construction, à la création de son reseau social. Ainsi le jeu de rôle permet une meilleure maîtrise des habiletés sociales, un meilleur savoir-faire. Certes le jeu de rôle est une réalité fictive, artificielle mais n'est-ce pas là un premier niveau de transformation de l'expérience quotidienne ? Nous croyons que le jeu de rôle est une première assise d'acquisition d'un savoir-faire où se recompose l'expression de l'individu et les rapports sociaux.

Par le savoir-penser Grand'Maison (1976) a voulu signifier la capacité d'analyser, de porter un jugement et d'autocritiquer.On constate aujourd'hui que l'espace et le temps de classe (et de la vie en général) sont meublés, occupés au point de laisser peu de distance pour la réflexion, la critique. Au cours d'une période d'activité d'Habilo divers moments sont prévus pour permettre à l'élève de prendre un recul et ainsi pouvoir juger, critiquer ce qui lui est présenté. Que ce soit à la suite du visionnement du vidéo-modèle, des jeux de rôles joués par chacun ou le visionnement de son propre jeu de rôle l'élève

est invité, encouragé à dire, à exprimer ce qu'il pense. En fait tout est matière à réflexion, à critique: rien n'est absolu. Par l'acquisition d'un savoir-penser l'élève parvient, entre autres, à structurer davantage son jugement, à exprimer ses critiques de façon positive à l'égard de ses pairs et de soi-même.

Quant au savoir-partager il nous renvoie à la qualité des rapports sociaux et des relations humaines: c'est remplacer l'intérêt de son projet personnel par l'acceptation de la collaboration et de la concertation. Par la structure actuelle d'une période d'activité l'élève peut difficilement échapper à la solidarité qu'elle favorise. L'élève qui s'associe à un pair pour élaborer et jouer un jeu de rôle, qui fournit à autrui ses commentaires face à la performance produite apprend, par conséquent à partager selon le sens, la pensée décrite ci-dessus. En même temps qu'ils deviennent solidaires, les élèves affichent leur appartenance au sous-groupe d'habiletés sociales duquel ils font partie. Le sens de la concertation, de la solidarité, le partage des expériences soutiennent l'élève dans son processus de prise en charge, qui autrement, serait solitaire, unilatéral.

Inévitablement, l'élève a aussi accès au sentiment d'appartenance, semble signifiant le ralliement de l'individualité et de la socialité. En fait, dans Habilo, l'élève rallie son autodéveloppement personnel et social à celui de tous et chacun. Qu'il soit acteur, caméraman ou détective l'élève, par ses attitudes et ses

comportements envers les autres, renouvelle les rapports contradictoires entre les libertés et les nécessités pour tous. En fait, savoir-vivre c'est considérer, accepter mutuellement qu'un élève affiche ses différences, ses particularités à l'intérieur des jeux de rôles et de l'activité.

Finalement l'acquisition d'un savoir-dire pour s'exprimer et communiquer indique le cheminement de l'élève face à l'autodéveloppement personnel et social. Ainsi le discours, le langage utilisé informe du degré d'articulation des divers savoirs atteint par l'élève. Selon le langage que l'élève utilise durant les échanges en cours d'activité nous pouvons évaluer son niveau d'appropriation du savoir-penser-partager-faire et vivre ensemble.

Ainsi, nous constatons que le type de relations personne-société-nature retrouvé dans le déroulement d'une période d'habileté sociale s'inscrit dans une démarche féconde car le vécu peut être à la fois dit, compris, partagé et transformé.

Lors de l'élaboration de la grille d'analyse nous avons retenu deux composantes d'un paradigme éducationnel comme critères d'analyse; le premier étant le type de relations personne-société-nature, attardons nous maintenant au second critère que sont les valeurs-intérêts. La conception de la personne décrite précédemment et mise en contact avec le déroulement d'une période d'habileté sociale va nous aider à reconnaître les valeurs-

intérêts du paradigme inventif prônés à l'intérieur du programme d'habiletés sociales Habilo. Rappelons que les valeurs-intérêts renvoient aux préférences qu'un groupe social donné s'approprie afin de satisfaire un désir, un besoin ou bien, une aspiration humaine. Sachant que la finalité du paradigme inventif est de développer, promouvoir la complémentarité des différences comme modèle de création d'un Nous, nous retenons que la vision cosmique, la réconciliation des contraires, la libération, la recherche du sens de la vie, l'amour, la vérité, la beauté, la justice, l'infini sont les valeurs-intérêts pour y parvenir. Regardons dans quelle mesure le sous-groupe d'élèves vivant le programme Habilo s'approprie ces valeurs-intérêts.

Concrètement, dans le cadre de pensée du paradigme inventif le parachèvement des individus se fonde sur des rapports de liberté, d'égalité, d'altruisme et de symbiose. Le corollaire s'observe dans le programme d'habiletés sociales: l'édification de la personnalité de l'élève se fonde également sur des rapports de liberté, d'égalité, d'altruisme et de symbiose. Par l'utilisation du jeu de rôle chacun parvient à se reconnaître dans l'autre réalisant ainsi une forme commune de vie où chacun est unique, soi-même. N'est-ce pas là le véritable sens de la liberté en tant que libération prônée par le paradigme inventif? Ainsi, la stratégie du jeu de rôle inscrite à l'intérieur du programme permet le développement maximal des potentialités uniques de chaque élève sachant qu'il est essentiellement porté vers les autres.

Les rapports d'altruisme identifiés, observés chez les élèves, les amènent, les conduisent à une forme de symbiose où l'unicité, la complémentarité des différences s'exercent pour la création d'un Nous. Concrètement dans Habilo les élèves vivent les valeurs-intérêts considérées jusqu'ici en confrontant leurs idées, leurs opinions avec celles des autres percevant les cohérences et les incohérence qui en ressortent. De plus, l'implication et l'engagement réels de l'élève a pour effet d'amener l'autre élève à vivre un engagement réel. Ainsi nous observons qu'un élève qui diffère par le contenu de son jeu de rôle du vidéo-rôle et qui n'hésite pas à se reprendre si nécessaire invite son pair à faire de même. En fait, le développement de l'unicité collective est la condition du développement de l'unicité de chacun.

Ainsi nous pouvons dire que le programme d'habiletés sociales Habilo favorise à petite échelle le type de relations personne-société-nature et les valeurs-intérêts prônés par le paradigme inventif de l'éducation.

Au tout début de ce chapitre notre objectif consistait à mettre en relation la grille d'analyse avec la description du déroulement d'une période d'activité décrite antérieurement. La démarche consistait à démontrer que le programme Habilo est un essai d'application du paradigme inventif et que le jeu de rôle en facilite l'exercice. De cette démarche, il en ressort des constatations, des faits qui nécessitent des remarques, des com-

mentaires.

Par l'analyse faite precedemment il nous est difficile, voire impossible d'affirmer que le programme d'habiletés sociales est une application pure du paradigme inventif de l'éducation. Rappelons que la description du paradigme inventif faite par Bertrand et Valois (1982) est en quelque sorte un idéal qui doit être inventé par tous et chacun. Toutefois, notre démarche d'analyse nous a permis de reconnaître que le paradigme inventif domine la vie de l'eleve participant au programme Habilo. Certes Habilo et le jeu de rôle ne sont pas les seules façons de concevoir l'organisation concrète du paradigme inventif car de multiples approches peuvent, sans doute y parvenir. Toutefois, étant donné que le programme d'habiletés sociales Habilo est présent dans l'organisation scolaire il favorise la socialisation, la promotion des objectifs et de la finalité du paradigme inventif. L'espérance , l'espoir est de le voir se répandre davantage afin d'être accepté par un nombre suffisant d'éducateurs actifs pour devenir le paradigme majoritaire. Inévitablement pour qu'un changement de paradigme se produise un certain nombre d'individus doivent accepter la nouvelle idée, le défi et même la marginalité.

En même temps, que l'analyse a permis de reconnaître, d'identifier le paradigme dominant elle a permis de constater que l'utilisation du jeu de rôle en éducation est le début d'un processus prometteur pour l'auto-développement personnel et

social chez les élèves. En fait, le jeu de rôle se fonde sur les composantes du paradigme inventif. Sans épuiser toutes les potentialités du paradigme inventif, le jeu de rôle en favorise l'existence. Il permet une véritable prise en charge de soi par soi-même, de soi par et pour les autres. Le programme d'habiletés sociales Habilo et le jeu de rôle sont en quelque sorte un modèle réduit d'application du paradigme inventif. C'est une innovation dans le monde de l'éducation qui prend racine à la base mettant ainsi tout en oeuvre pour qu'elle exerce un véritable changement; il est possible qu'elle devienne une alternative au paradigme industriel qui domine l'organisation scolaire actuelle et contribue à l'intégration sociale et à l'auto-développement d'une clientèle étudiante souvent catégorisée, classée, mésadaptée, décrocheur et marginal.

CONCLUSION

Question de cohérence

L'intention de départ de ce rapport de recherche a été l'étude et l'analyse d'un programme de formation personnelle et sociale appelé Habilo en relation avec un modèle éducatif inventif. Rappelons qu'Habilo vise à faire acquérir à l'enfant âgé de dix (10) à douze (12) ans des attitudes et des comportements lui permettant de vivre de meilleures relations avec autrui (famille, école, pairs) tout autant qu'avec lui-même. Ainsi, nous avons considéré que le programme d'habiletés sociales vécu par les enfants de niveau primaire privilégiant le jeu de rôle comme stratégie pédagogique illustrait la pensée du paradigme inventif de l'éducation.

En fait, ce rapport de recherche se voulait être une clarification du programme d'habiletés sociales Habilo comme application du paradigme inventif privilégiant le jeu de rôle comme stratégie. Enfin, nous souhaiterions que l'étude effectuée entre les données théoriques du modèle et le vécu quotidien du programme Habilo démontrent un souci de cohérence entre une pensée et une pratique éducative.

Une fois la problematique posee et le cadre de reference élaboré nous nous sommes attardé à definir, à cerner le sens du concept jeu de rôle tel que vécu dans Habilo. Ensuite nous avons décrit les fondements du paradigme inventif en s'inspirant de deux approches préconisées par Gérard Artaud et Jacques Grand' Maison qui constituent la dimension exemplaire du paradigme inventif. A cela s'ajoute une définition du concept jeu de rôle, nous permettant, ainsi, d'élaborer , de présenter une grille d'analyse essentielle à l'objectivation de la pratique qui a suivie.

Lorsque nous avions posé la problématique et fait état de la question nous avions mentionné que le choix d'un paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel. Cette recherche a donc permis de nommer, d'expliciter notre approche pour mieux évaluer le type d'individu et de société que nous formons. En fait, l'analyse faite tout au long de ce rapport est une illustration d'une volonté de risque, le premier comportement pour que naisse une véritable dynamique d'autodéveloppement.

Sans prétendre que tout intervenant devrait faire une analyse aussi exhaustive, le présent rapport démontre qu'il est à la fois possible et important de prendre le risque de s'arrêter, de se questionner si l'on désire une cohérence entre la pensée et l'agir collectif. Inévitablement être prêt à remettre en question son agir pédagogique constitue le point de départ d'un

reel changement dans l'organisation scolaire non pas seulement au niveau des fondements philosophiques mais également au niveau de la pratique. Ainsi l'analyse, la recherche faite ici revêt une importance considérable car elle renforce à la fois le questionnement fondamental de l'agir quotidien et du vécu réel dans des activités qui se développent selon les composantes du paradigme inventif de l'éducation.

Trop souvent on reproche que ce qui résulte, ressort d'un questionnement demeure théorique voire même inutilisable. Il est vrai qu'en sciences humaines bien des chercheurs consacrent un temps considérable à nous entretenir des modèles théoriques sans jamais aborder l'application réelle de ceux-ci. Toutefois il importe de s'appuyer sur une bonne théorie dans la mesure où elle permet une action plus adéquate plus conforme à l'objectif visé. Ainsi la relation entre le paradigme inventif et le programme d'habiletés sociales Habilo nous a permis de vivre une pensée en intervenant avec plus de cohérence, de compréhension des gestes quotidiens. En fait, la présente analyse illustre le rapport entre une pensée éclairée et un agir conséquent.

Nouvelles orientations

Encore aujourd'hui la pédagogie est trop souvent centrée uniquement sur l'individu, l'élève. Le plan de développement de l'élève est tout défini à l'avance et l'adulte se donne pour mission de donner à l'élève ce qui lui manque pour devenir un individu dans notre société. Par définition, c'est une pédagogie

qui se fonde sur le paradigme industriel. Ainsi, ce type d'enseignants essaie de faire face aux problèmes, aux préoccupations d'une jeunesse d'une société en perpétuelle mutation. Il se retrouvent alors, par voie de conséquence démunis face à leurs élèves. Heureusement, certains enseignants, souvent seuls dans leur milieu, tentent de nouvelles façons de penser, d'aborder les préoccupations de la nouvelle génération montante.

Ainsi l'analyse du programme d'habiletés sociales Habilo et l'étude du jeu de rôle comme stratégie facilitant l'autodéveloppement et l'engagement social a permis d'illustrer une pédagogie centrée sur l'individu et la dynamique du groupe pour que s'opère un changement de paradigme et, par le fait même, la création véritable d'un Nous plus conscient, plus autonome et plus engagé. En fait, le présent rapport a permis d'illustrer que les projets personnels de chaque élève, tout comme celui de l'adulte peuvent se concilier: chacun pouvant s'affirmer en harmonie avec l'autre et être transformé par la relation établie avec autrui. Ainsi la personne (Je) et la société (Nous) sont toutes les deux unies, inter-reliées.

En somme, l'analyse du programme d'habiletés sociales Habilo nous a permis d'identifier que le paradigme inventif convient au vécu des élèves qui y participent et que le jeu de rôle est une stratégie qui facilite la finalité, les objectifs du paradigme soit l'autodéveloppement et l'engagement social. De l'objectivation du déroulement d'une période d'activité par l'applica-

tion de la grille d'analyse nous en retirons une meilleure connaissance des limites et des forces presentes dans le programme d'habiletés sociales Habilo. Il rend possible ce que bien des agents en éducation et en re-éducation disent impossible.

D'un point de vue plus personnel, ce travail d'analyse me munie, me fournit des outils, des ressources pour promouvoir des programmes d'activités qui se fondent davantage sur le paradigme inventif de l'éducation. De plus, je me vois confier un rôle de supporteur auprès des agents scolaires désireux d'implanter un contre-paradigme éducationnel. Bref, y a-t-il quelque chose de plus important en éducation que l'école soit le lieu de l'homme, un lieu ou l'on forme un homme individuel et social ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARCHAMBAULT, J., Doyon, M., Eloge et approbation, C.E.C.M., Mtl. 1986, 47p.

ARTAUD, Gerard, L'activite educative, Texte prononce au congres de l'association des principaux du Quebec, 1974.

ARTAUD, Gérard, Savoir d'experience et savoir théorique, Revue des sciences de l'éducation, Vol.VII, No.1, Hiver 1981, pp.135-151.

ARTAUD, Gérard, Nature et culture : Le dilemne de la relation éducative, Notes de cours, Université d'Ottawa, 1982

ARTAUD, Gérard, Le concept de non directivité en éducation : son apport et ses limites, Canadian Journal of Education, 1982, pp.14-34.

BENDER, William N., Strategies for Helping the Mainstreamed Student in the Secondary Social Studies Classes, The Social Studies, Nov./Dec., 1985, pp.269-271.

BERTRAND, Luce, Augmentation des comportements chez les écoliers socialement inhibés à l'aide du jeu de rôle et de modelage. Ottawa, Bibliothque nationale du Canada, 1980.

BERTRAND, Y., Valois, P., Les options en éducation, Gouvernement du Québec, 1892, 190p.

BLANTON, Gloria H., Social and Emotionnal Development of Learning Disabled Children, Paper presented at the Annual Convention of the Association for Children and Adults with Learning Disabilities, Feb., 1983, 17p.

BORREL, Marie, Les jeux de rôles sont de drôles de jeux, Psychologies, No 14, Sept.1984, pp.15-19.

CUVELIER, E-M., Le mime, le jeu dramatique et l'enfant, Ed. Fernand Nathan, 1981, Paris, 109p.

DUCHARME, Marie-Noelle, Un nouveau venu à l'école, En Piste, Vol.10, No.3, Sept.1987, pp.145-148.

FERGUSON, M., Les enfants de Verseau pour un nouveau paradigme, Calmann-Levy, 1981, 418p.

GENDRON, Gilles, L'intervention psycho-educative, Paris, Fleurus 1978

GRAND'MAISON, J., Pour une pedagogie sociale d'autodeveloppement en education, Ed.Stanké, 1978, 156p.

GRAND'MAISON, J., L'école enfirouapée, Ed.Stanké, 1978, 156p.

GRAND'MAISON, J., La nouvelle classe et l'avenir du Quebec, Ed. Stanké, 1979, 272p.

GUTIERRY, Sheila, Learning About Social Behavior, Californie, traduction non editée: le développement des habiletés sociales.

LANDY, Robert J., Borissoff, Debora J., Reach for Speech : Communication Skill through Sociodrama, English Journal, Vol.76, No.5, Sept.1987, pp.68-71.

LISMONDE, Pascales, Moi Saturnes, toi Mercure, Psychologies, No.26, Oct.1985, pp.56-58.

MC GINNIS, E., Saverby, L., Nichols, P. Skills streaming : Teaching social skills with behavioral disorders, Teaching Exceptional Children, Spring 1985, pp.160-167.

MORENO, Jacob L., Théâtre de la spontaneité, Paris, EPI, 1984, 172p.

NOT, Louis, Les pedagogies de la connaissance, Privat, 1979

OUELLET, R., L'abbe, Y., Programme d'entrainement aux habiletes sociales, Ed.Behaviora, Juin 1986, 103p.

PAQUETTE, Claude, Les chemins de l'autodéveloppement, Quebec-Amérique, 1985, 157p.

PINAUD-DAESCHNER, M.F., Jeu et Psychodrame, Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 1982, 30, No.7-8, pp.423-427.

SCHUTZENBERGER, Anne Ancelin, Introduction au jeu de rôle, Ed. Edouard Privat, Toulouse, 1975, 189p.

SCHUTZENBERGER, Anne Ancelin, Le jeu de rôle, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1981, 128p.

TAYLOR, John L., Walford, Rex.,Les jeux de simulations a l'ecole, Ed.Casterman, 1976, 199p.

WALROND-SKINNER, Sue, Therapie familiale : traitement de systemes vivants. Paris, Ed.ESF, 1980, 167p.

YOWELL, Bod, Improvisational Drama in the classroom. Paper presented at the conference of the Association for Childhood Education International. San Antonio, June 1985, 18p.

VIDEO-MODELES : Ils sont disponibles en communiquant avec Sylvie Gingras, C.S.Jean-Rivard, (819)362-6371.